

**Manfred Riegger**

# **Kommunikation des Glaubens**

**Interreligiöser Lernprozess Christen – Muslime**

NUR  
LESE-  
SAAL

75

BU  
5700  
R554  
+1

# Benediktbeurer Hochschulschriften

hrsg. von  
der Philosophisch-Theologischen Hochschule  
der Salesianer Don Boscos in Benediktbeuern  
Theologische Fakultät

Band 23

Manfred Riegger

# Kommunikation des Glaubens

Interreligiöser Lernprozess Christen – Muslime



Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische  
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

K 091277 5



**e**verlags  
gruppe  
engagement

ISBN 978-3-7698-1720-1

1. Auflage 2008

© 2008 Don Bosco Verlag, München

Umschlaggestaltung: Marion Stiegler

nach einem Entwurf von Michael Brandel

Produktion: Don Bosco Druck & Design, Ens Dorf

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier



# Inhalt

1 Einführung.....	6
2 Standortbestimmung.....	7
2.1 Wissenschaftstheoretische Position .....	7
2.2 Gesellschaftliche Veränderungen .....	9
2.3 Exklusivismus, Inklusivismus oder Pluralismus? ..	11
2.4 Religionspädagogische Überlegungen .....	14
3 Kommunikation und Glaube .....	16
3.1 Kommunikation – Verständigung – Interaktion..	16
3.2 Kommunikation des Glaubens.....	22
4 Entwicklungsbezogene Kommunikation.....	26
4.1 Stufen des moralischen Urteils nach Kohlberg ..	26
4.2 Stufen des Glaubens nach Fowler .....	32
5 Schulische Kommunikation.....	40
5.1 Allgemeine Regeln.....	40
5.2 Verständigungsschwierigkeiten.....	41
6 Konstruktion fremder islamischer Inhalte.....	51
7 Kampf um Anerkennung.....	61
Anmerkungen .....	65

---

# 1 Einführung

Seit dem 11. September 2001 prägen nicht selten Ängste und Vorurteile das Zusammenleben von Menschen muslimischen und christlichen Glaubens. Damit wird interreligiöses Lernen bzw. interreligiöse Bildung (die beiden Termini werden in diesem Kontext weitgehend gleichbedeutend verwendet) immer bedeutsamer. Da sich aber aufgrund von Globalisierung, Pluralisierung, Individualisierung u. a. die Sozialgestalt gelebter Religion verändert, kommt es zudem zu einer Binnendifferenzierung: institutionell verfasste Religion, kulturell vermittelte religiöse Sinn- und Lebensmuster und persönlich lebensgeschichtlich vermittelte Religion treten auseinander. Soll also interreligiöses Lernen zwischen Christen und Muslimen gelingen, so sind in interreligiösen Lehr-Lernprozessen auch der intrakulturelle und intrareligiöse Bereich, einschließlich der jeweils subjektiv sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in den Blick zu nehmen. Diese Ausdifferenzierung beinhaltet mannigfaltige Möglichkeiten des Missverstehens, weshalb auch Kommunikationsprozesse immer häufiger klärungsbedürftig erscheinen. Aus diesem Grund wird im Folgenden nach einer Standortbestimmung (2), das Verhältnis von Kommunikation und Glaube (3) geklärt. Danach werden Entwicklungsbezogenheiten von Kommunikation (4) und schulische Kommunikation über Glauben (5) in den Blick genommen. Nicht zuletzt werden Konstruktionsmuster islamischer Inhalte (6) systematisch erfasst, bevor abschließend der Kampf um Anerkennung als gelingender Kommunikationsprozess (7) exemplarisch verdeutlicht wird.

---

## 2 Standortbestimmung

### 2.1 Wissenschaftstheoretische Position

Weil es eminent bedeutsam ist von welchem Standpunkt aus man eine Sache betrachtet, stelle ich zunächst meinen Standort dar, von dem aus ich die hier zur Debatte stehende Thematik angehe.

Grundlage ist für mich der symbolisch-kritische Ansatz<sup>1</sup>, den ich kurz skizziere. Auf der Basis von *Immanuel Kants* Begriff der Urteilskraft entwickelte *Walter Fürst* den Begriff der „praktisch-theologischen Urteilskraft“, der „communional“ und „dialogisch“ konstituiert ist.<sup>2</sup> Diese schließt die genuin ästhetische Dimension des pastoralen Handelns im Allgemeinen und des religionspädagogischen Handelns im Besonderen mit ein und vermag dieses Handeln auch zu beurteilen, weil die Urteilskraft auf Geschmack als Gemeinsinn gründendes Vermögen zum situativ stiftenden Weltbezug angesehen werden kann. Der Gebrauch des Geschmackssinns erfolgt *symbolisch*, d. h. durch indirekte Verknüpfung des konkret Sinnlichen mit dem Übersinnlichen.<sup>3</sup> Für eine symbolisch-kritisch ausgerichtete Praktische Theologie, innerhalb der die Religionspädagogik ein Element ist, ist das Interesse an „Handlungsgestalten und Handlungsformen“ im Kontext von „sozialen und ekklesialen Signaturen der Zeit“<sup>4</sup> erkenntnisleitend. Damit ergibt sich für unseren Zusammenhang eine doppelte Aufgabe: Zum einen geht es um die kritische Reflexion der Beziehungen, die zwischen dem christlichen, dem islamischen und dem jeweiligen kulturellen Symbolzusammenhang sowie den zugrunde liegenden Interessen und Intentionen bestehen.<sup>5</sup> Zum anderen geht es um ein Praktisch-Werden „solcher Sprech- und Verhaltensweisen, die geeignet sind, selbst Symbol des christlichen Hoffnungsgutes zu werden.“ Es handelt sich also um eine „wechselseitige Kritik, die als praktischer Prozess zu denken ist“, ohne aus dem Blick zu verlieren, dass Religionspädagogik

immer Theorie der Praxis bleibt und „nicht schon gewissermaßen die Praxis selbst im Sinne einer ‚Anwendungswissenschaft‘“<sup>6</sup> ist.

Ein Aufgabenfeld einer so verstandenen symbolisch-kritischen Religionspädagogik umfasst dann Wahrnehmung und Gestaltung – was jeweils Akte der Beurteilung beinhaltet – der faktischen Ausdrucksgestalt von interreligiös relevanten Kommunikationssituationen. Von der konkreten Analyse der Praxis solcher Situationen her – welche selbstredend humanwissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigt – kann sich „eine Dimension aufweisen, die für die menschliche und zwischenmenschliche Existenz konstitutiv, aber der menschlichen Verfügbarkeit entzogen ist, ihr vielmehr voraus liegt.“<sup>7</sup> Dass dieses Vorausliegende „keine bloße Idee ist, sondern sich von Gott her, der sich als Schöpfer des Himmels und der Erde offenbart hat, bewahrt, ist die zentrale Glaubensaussage der Bibel (und auch des Korans).“<sup>8</sup> Das heißt: „Durch Gott ist der menschlichen Existenz von ihrem Ursprung her ein kommunikativer Raum eröffnet, in dem sie angesprochen und somit unbedingt in die Situation des Antwortenden versetzt ist.“

Auf diesem Hintergrund dürfte es einleuchtend sein, dass es mir v. a. um die Analyse interreligiös und -kulturell relevanter kommunikativer Handlungen geht, anhand derer die möglichen Gründe des Misslingens wie Dimensionen gelingenderer Kommunikation aufgezeigt werden können. Es sollen also Vorstellungen gelingenden Lebens und Zusammenlebens zwischen Christen und Muslimen sowie Möglichkeiten ihrer Umsetzung entwickelt werden, die häufig in Form von Orientierung vermittelnden Regeln zusammengefasst sind. Festzuhalten ist, dass die Umsetzung dieser Ergebnisse nur konkret in der Praxis erfolgen kann, damit sie botschaftsgemäß und situations-, sowie institutionen- und adressatengerecht erfolgt. Die Veränderung der beiden zuletzt benannten Aspekte scheinen für interreligiöses Lernen von nicht unwesentlicher Bedeutung zu sein, weshalb zuerst gesellschaftliche Prozesse unter die Lupe genommen werden.

## 2.2 Gesellschaftliche Veränderungen

Zu Beginn des 7. Schuljahres stellt die Religionslehrkraft die im Religionsunterricht zu behandelnden Themen kurz vor. Beim dritten Thema „Muslime bei uns – einander besser verstehen“ fragt Andreas daraufhin leicht verärgert: „Warum müssen wir den Islam im katholischen Religionsunterricht behandeln?“ Sogleich antwortet Julia: „Um mehr über den Islam zu wissen. So kann ich besser verstehen, was meine Freundin glaubt, denn sie ist Muslimin.“ Die Lehrperson bemerkt, dass Julias Antwort Andreas nicht ausreicht und erklärt: „Es ist richtig, dass wir den muslimischen Glauben kennen sollten, damit wir mit uns lebende Muslime besser verstehen können. Darüber hinaus vergleichen wir aber wichtige Aspekte des islamischen mit dem christlichen Glauben, damit wir unseren eigenen Glauben besser verstehen lernen.“ Diese Antwort schien Andreas besser zufriedenzustellen.

Schon die Nennung des Themas ‚Islam‘ löst bei Andreas eine eher ablehnende Reaktionen aus („Warum müssen wir den Islam im katholischen Religionsunterricht behandeln?“). Julias Antwort („Um mehr über den Islam zu wissen. So kann ich besser verstehen, was meine Freundin glaubt, denn sie ist Muslimin.“) ist nicht nur eine Wiedergabe des Lehrplan-themas („Muslime bei uns – einander besser verstehen“<sup>9</sup>), sondern sie bezieht sich auf ihre muslimische Freundin. In dieser Szene spiegelt sich also wider, was in der Bundesrepublik Deutschland Kinder und Jugendliche erleben: Menschen unterschiedlicher Herkunft und Glaubens rücken näher zusammen. Auch wenn nicht alle Menschen Freunde aus einem islamisch geprägten Kulturkreis haben und im alltäglichen Leben nur wenige Kontakte mit solchen Menschen pflegen, so sind gesellschaftliche Veränderungen durch Medien und Migrationsprozesse unumkehrbar beeinflusst worden. Diese auftretenden Veränderungsprozesse werden

von nicht wenigen Heranwachsenden wahrgenommen und erlebt.<sup>10</sup>

Im Alltag gelingt nun der Umgang miteinander oft gut, oft gibt es aber auch Spannungen zwischen Einheimischen und Fremden, mit und ohne islamischen Glauben, zwischen Heranwachsenden verschiedener kultureller Prägungen, zwischen deutschen Muslimen und atheistischen Deutschen. Die plurale Gesellschaft, in der wir leben – gleichgültig wie wir zu ihr stehen – ist der Kontext, nicht das Problem!<sup>11</sup>

### **Multi-, Interkulturalität oder Pluralismus?**

Das Attribut „*multikulturell*“ wirft theoretische Streitfragen auf. Einige befürchten bei der Verwendung dieses Wortes, dass „imaginäre soziale Trennlinien“ bestätigt werden. Andere „ironisieren ‚Multikulti‘ als eine politisch folgenlose Ausdrucksform der Spaßgesellschaft.“<sup>12</sup> „Interkulturell“ stößt jedoch kaum auf Einwände, denn mit dem Präfix „*inter*“ (lat. zwischen) wird der Gedanke des Austausches und der Begegnung „zwischen“ Menschen betont. Der Begriff „*Kultur*“ wird äußerst mehrdeutig verwendet. Als grundlegend kann jedoch „(a) der symbolische Charakter (und) (b) die Orientierungsfunktion von Kultur“<sup>13</sup> gelten. Damit kann Kultur als „von Menschen gestaltetes Symbolsystem und komplexes Sinngewebe verstanden werden. Dieses zeigt sich in kulturellen Praxen als offen und dynamisch.“<sup>14</sup> Wenn der hier skizzierte Sachverhalt der Kontext des Lernens in einer pluralen Gesellschaft darstellt, so ist zu fragen, ob und ggf. wie Kinder, Jugendliche und Erwachsene exemplarisch mit Pluralität umgehen lernen, wobei zwischen Pluralität und Pluralismus (lat. *plurales* = mehrere) unterschieden werden muss: *Pluralität* kennzeichnet das „ungeordnete‘ Nebeneinander vieler Einstellungen und Verhaltensweisen. *Pluralismus* ist das bewusste Umgehen mit Pluralität.“<sup>15</sup>

### 2.3 Exklusivismus, Inklusivismus oder Pluralismus?

„Warum müssen wir den Islam im katholischen Religionsunterricht behandeln?“, so lautete die Frage von Andreas. Da in dieser Frage zwei Religionen (Islam und Christentum) aufeinander bezogen werden, wird eine konkrete Antwort – gleichgültig wie sie ausfallen wird – immer eine theologische Wertung enthalten, wie diese Religionen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Dabei gibt es nicht einfach beliebig viele Möglichkeiten des Zueinanders der Religionen, denn bei genauer Betrachtung können Einzelpositionierungen drei prinzipiellen Möglichkeiten zugerechnet werden, dem Exklusivismus, Inklusivismus oder dem Pluralismus in Form einer pluralistischen Religionstheologie bzw. Theologie der Religionen.<sup>16</sup> In allen drei grundlegenden religionstheologischen Denkmodellen geht man grundsätzlich anders mit anderen Religionen und ihren Geltungs- bzw. Wahrheitsansprüchen um.

In der *exklusivistischen Vorstellung* gibt es nur in einer bestimmten Religion (exklusiv) Heil. Damit wird das Heil in anderen Religionen ausgeschlossen. Christlicherseits sind hier geschichtlich zwei Varianten prägend gewesen: Heil gab es nur innerhalb der Kirche für deren Mitglieder („Nulla salus extra ecclesiam“ = Kein Heil außerhalb der Kirche; ekklesiologischer Exklusivismus) oder Heil gab es nur aufgrund des Glaubens an Christus, womit auch die ‚unsichtbare Kirche‘ einbezogen wäre (christologischer Exklusivismus, z. B. beim frühen *Karl Barth*). Dieses Verständnis erlaubt keinen echten Dialog mit anderen Religionen. Zudem steht es dem universalen Heilswillen Gottes (Gott will, dass alle Menschen gerettet werden; vgl. 1 Tim 2,4) entgegen.

Im *inklusive Modell* ereignet sich das Heil zwar in einer Religion, doch können gleichzeitig auch Angehörige anderer Religionen (inklusiv) zum Heil gelangen. Damit sind andere Religionen nicht von der Wahrheit ausgeschlossen, sondern partizipieren an ihr, weil in ihnen Spuren oder Strahlen der Wahrheit erkannt werden können.<sup>17</sup> Bei aller Offenheit zum

Dialog beinhaltet dieses Modell die Gefahr, dass andere Religionen vereinnahmt werden: Aus christlicher Sicht werden die Angehörigen des Islam in dem Sinne ‚vereinnahmt‘, dass diese als implizit oder anonym von Christus gerettet verstanden werden, d. h. sie partizipieren am Heil aufgrund ihres „anonymen Christseins“ (*Karl Rahner*). Laut der frühen Verkündigung *Mohammeds* (türkisch) bzw. *Muhammads* (arabisch) in Mekka umfasst Gottes endgültige Offenbarung im Koran auch Christen und Juden, wenn auch Evangelium und Tora gemäß *Mohammeds* späterer Verkündigung verändert und gefälscht sind.<sup>18</sup>

Jenseits von bloßer Ausgrenzung und Vereinnahmung anderer Religionen geht es in der *‘pluralistischen Religionstheologie’* bzw. *‘Theologie der Religionen’* um eine prinzipielle Gleichwertigkeit der Religionen (als besonders einflussreiche Vertreter sind *John Hick* und *Paul Knitter* zu nennen).<sup>19</sup> Damit gibt es nicht nur einen einzigen Heilsweg, sondern viele, nicht eine wahre Religion, sondern potenziell mehrere. In unterschiedlichen Ausdifferenzierungen dieses Modells wird einmal der Absolutheitsanspruch aufgegeben, ein andermal reformuliert. Auch wenn dieses Modell auf paritätische Verständigung mit den vielen Religionen zielt, so ist doch kritisch zu fragen: Woher weiß man, dass es in allen Religionen letztlich um ein und dieselbe transzendente Wirklichkeit geht, die sich nur unterschiedlich ausformt? Thematisieren die Anhänger verschiedener Religionen wirklich die gleiche Erfahrung unterschiedlich, oder machen sie nicht doch (auch) unterschiedliche Erfahrungen? Kommt es durch die diesem Verständnis zugrunde liegende Nivellierung nicht zu voreiligen Einordnungen und Parallelisierungen, die das Fremde und Eigene der jeweiligen Religionen gar nicht mehr wahrnehmen lassen?<sup>20</sup>

Auch wenn in realen religiösen Bildungsprozessen in einer pluralen Gesellschaft diese Denkmodelle nicht in ‚Reinform‘ auftauchen, so können sie doch zur Klärung der grundsätzlichen Möglichkeiten beitragen und im Einzelfall eine deutlichere Positionierung erlauben.



Wie erwähnt ist für das Verhältnis der katholischen Kirche zu anderen Religionen das Zweite Vatikanische Konzil mit den einschlägigen Dokumenten (*Lumen gentium*, *Nostra aetate*, *Dignitatis humanae*) der Ausgangspunkt.<sup>21</sup> Hierin wird auf einen exklusivistischen Heilsanspruch verzichtet und herausgestellt, dass Gottes Wirken auch in anderen Religionen sichtbar werden kann. Daraus ergibt sich zunächst die Forderung nach der Grundeinstellung des vorbehaltlosen Respekts und der Toleranz gegenüber Andersgläubigen.<sup>22</sup> Die Lehre des Vatikanum II hat *Papst Johannes Paul II.* weitergeführt und animierte zum interreligiösen Dialog mit den Brüdern aus anderen Religionen.<sup>23</sup> Diese Linie aufnehmend spezifiziert *Papst Benedikt XVI.:* „Der interreligiöse und interkulturelle Dialog ist notwendig, um gemeinsam die von allen Menschen guten Willens so sehr ersehnte Welt des Friedens und der Brüderlichkeit zu erbauen. [...] Auch müssen Christen und Muslime in Treue zu den Lehren ihrer je eigenen religiösen Traditionen lernen zusammenzuarbeiten, wie das bereits in verschiedenen gemeinsamen Erfahrungen geschieht; das ist notwendig, um sich vor jeder Form von Intoleranz zu schützen und jeder Manifestation von Gewalt entgegenzutreten.“<sup>24</sup> Bezieht man die evangelische Perspektive mit ein, kann von einer positionellen „christlichen Theologie der Religionen“<sup>25</sup> gesprochen werden, die sich gegen eine vorgeblich neutrale pluralistische Religionstheologie abgrenzt. Letztere will einen Standpunkt jenseits oder oberhalb konkreter Religionen – gleichsam in einer frei schwebenden Vogelperspektive – einnehmen, den es jedoch nicht gibt, da Menschen immer religiös und kulturell geprägt sind. Für Bildungsprozesse könnte sich damit eine Richtung abzeichnen, die – im Sinne einer *interreligiösen Differenzhermeneutik* – in interreligiösen Begegnungen differenzierte Wahrnehmungen ermöglichen hilft und in Dialogen sowohl die Standortgebundenheit wie auch die prinzipielle Gleichwertigkeit der Religionen trotz Unterschieden akzeptiert. So wird ein Relativismus verschiedener kultureller und religiöser Traditionen vermieden. Eine solche standortgebun-

dene christliche Theologie der Religionen in konfessioneller Ausprägung könnte in je unterschiedlichen Dialogen (z. B. Christentum und Islam; Christentum und Judentum), aber auch in Trialogen – wie den abrahamitischen Gesprächskeisen (Christentum, Islam und Judentum) – entfaltet werden.

Ist Standortgebundenheit unabdingbar? Eine zutreffende Antwort lässt sich vielleicht mit Bezug zur Analogie beim Erlernen von Sprachen verdeutlichen. „Es fördert wohl kaum die Kommunikationsfähigkeit von Kindern, wenn man ihnen zunächst einmal einen Überblick über verschiedene Sprachen verschaffen will, um sie dann entscheiden zu lassen, welche Sprache sie als Muttersprache erlernen wollen.“<sup>26</sup>

## 2.4 Religionspädagogische Überlegungen

Wenn erreicht wird, was sich Julia vom Thema Islam im Religionsunterricht verspricht („Um mehr über den Islam zu wissen. So kann ich besser verstehen, was meine Freundin glaubt, denn sie ist Muslimin.“), dann wäre schon einiges gewonnen. Die *religionskundliche Information* über Aspekte des Islams ist im konfessionellen Religionsunterricht zwar eine wichtige *Aufgabe*, die aber grundsätzlich auch von einem anderen Schulfach übernommen werden könnte (z. B. Geschichte). Der katholische oder evangelische Religionsunterricht ist aber weder in seinem Selbstverständnis noch in seiner rechtlichen Konstruktion eine Religionskunde, weshalb der *existenzielle Bezug* unabdingbar hinzukommen muss. Während dieser sich u. a. durch die Motivation zu christlichem Leben in Kirche und Gesellschaft äußern kann,<sup>27</sup> ist es offensichtlich, dass ein solcher konfessioneller Religionsunterricht nicht zum Leben als Muslim motivieren kann. Das vordringlichste Ziel ist hier, Heranwachsende zur Reflexion und zur Möglichkeit eines christlichen Lebens zu befähigen, und zwar konkret im Miteinander und Gegenüber zu Muslimen und Inhalten islamischen Glaubens.<sup>28</sup> Dies könnte in den Worten der Lehrkraft heißen:

„Darüber hinaus vergleichen wir wichtige Aspekte des islamischen Glaubens mit dem christlichen Glauben, damit wir unseren eigenen Glauben besser verstehen lernen.“

Interreligiöses Lernen *zielt* auf „dialogisches Lernen [...], mit dem nicht nur Einblicke in fremde Religionen und ihre Standards ermöglicht werden, sondern auch die faktische religiöse Pluralität thematisiert werden kann.“<sup>29</sup> Es soll das „Bewusstsein von Differenz und damit die Andersartigkeit des religiös Anderen schärfen“, ohne die Unterschiede selbst zu nivellieren. Ziel ist nicht „eine künstlich herzustellende utopische Harmonie zwischen verschiedenen Religionen oder Religiositäten“, vielmehr geht man davon aus, dass „durch Differenz Kommunikation entsteht.“ Zentral ist also die „Differenz, auf die sich das ‚inter‘ bezieht.“ Mit ‚inter‘ sind nicht nur die Begegnungen zwischen den großen Weltreligionen Christentum und Islam angesprochen, sondern auch die „Begegnungen *innerhalb* einer Religion bzw. Konfession. Interreligiöses Lernen gibt es deshalb unter Umständen *intrareligiös* und *intrakonfessionell*.“

Interreligiöses Lernen zielt auf eine „dialogische Begegnung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionen, die eine vertiefte Kenntnis des und der Anderen sowie eine persönliche Auseinandersetzung mit diesen zur Folge hat. Eine anschließende Veränderung des eigenen Standpunktes ist möglich, ohne dass die Differenz überspielt wird.“<sup>30</sup> Durch ein besseres Verständnis der religiösen und kulturellen Traditionen der Anderen, soll also die Beheimatung in der eigenen Tradition gefördert, der eigene Glaube besser verstanden werden.<sup>31</sup>

Diese Ziele könnten in einer umfangreicheren Untersuchung noch in Bildungsstandards<sup>32</sup> überführt, als zu erwerbende Kompetenzen<sup>33</sup> präzisiert, exemplarisch für die Unterrichtsvorbereitung mit Hilfe des Elementarisierungsansatzes<sup>34</sup> konkretisiert und im Blick auf ihre tatsächliche Effizienz<sup>35</sup> untersucht werden.

---

## 3 Kommunikation und Glaube

Die Bedeutung von Kommunikation in Bildungsprozessen zwischen Christen und Muslimen scheint evident. Doch was heißt hier Kommunikation, wenn der Begriff nicht nur eine Leerformel sein soll? Was wird hier unter Kommunikation verstanden? Welche Art von Kommunikation – einseitig oder wechselseitig – liegt vor? Wer kommuniziert mit wem? Kommunizieren Christen mit Muslimen oder Christen mit der christlichen und/oder muslimischen Glaubensgemeinschaft bzw. der jeweiligen Kultur und Muslime mit der muslimischen und/oder christlichen Glaubensgemeinschaft bzw. der jeweiligen Kultur oder die entsprechenden Glaubensgemeinschaften miteinander? Wie müsste diese Kommunikation aussehen, wenn sie diskursiv und theologisch verantwortet wäre?

### 3.1 Kommunikation – Verständigung – Interaktion

Unzweifelhaft gehört Kommunikation zu den anthropologischen Grundbefindlichkeiten des Menschen. Aber was heißt das schon?

Vielleicht denken manche hier zunächst an Gespräche, Geschwätz oder banalen Smalltalk. Ein solches Vorverständnis könnte den Eindruck erwecken, Kommunikation sei bloßes Reden. Grundsätzlich kann Kommunikation (lat. *communicatio*) Mitteilung, Unterredung bezeichnen. Die Bedeutungsvielfalt dieses Begriffes wird in den unterschiedlichsten Wissenschaften (von den Medienwissenschaften über die Informatik bis hin zu Biologie und Psychologie) zu ermitteln versucht.<sup>36</sup> Für unseren Zusammenhang seien nur einige wesentliche Momente angeführt:

Folgende Größen sind für einen Kommunikationsvorgang wesentlich: Sender – Übermittlung (Kanal) einer Mitteilung (=Nachricht) – Empfänger (=Adressat). „Etwas“, die Mitteilung

(=Nachricht, inhaltliches Moment) wird über einen Kanal (formales Moment) mitgeteilt. Dieses „Etwas“ teilt (mindestens) ein Sender mit und zwar (einem oder mehreren) Empfängern (=Adressaten). Der Sender verschlüsselt (*codiert*) eine Mitteilung in Zeichen (Sprache, Mimik, Gestik und andere Formen der Kommunikation), d. h. er übersetzt das Gemeinte in sprachliche, mimische, gestische u. a. Zeichen, die als Nachricht über (einen oder mehrere) Kanäle (akustisch, visuell, taktil, olfaktorisch usw.) an (einen oder mehrere) Empfänger übermittelt wird. Diese (übermittelte Mitteilung) nimmt der Empfänger auf und entschlüsselt (*decodiert*) sie, indem er die mitgeteilten Zeichen interpretiert. Wenn der Empfänger eine neue Nachricht (als Antwort) formuliert, wechselt die Rolle und er wird Sender. Dieses Wechselspiel vollzieht sich in der Realität so schnell, dass jede Person in diesem Modell gleichzeitig Sender und Empfänger ist. Alltagssprachlich bedeutet Codieren „Etwas“ Bedeutung oder Sinn verleihen, Decodieren bedeutet „Etwas“ Bedeutung oder Sinn entnehmen.

Zusammenfassend kann Kommunikation im interdisziplinären Forschungsansatz der Kommunikationswissenschaft nach der berühmten Lasswellschen Formel folgendermaßen untersucht werden: „Who says what on which channel to whom with what effect.“<sup>37</sup>

Die Kommunikation, die zwischen Sender und Empfänger vonstatten geht, kann mehrfach unterschieden werden: Der Austausch, der im Innern eines Menschen abläuft, etwa bei der Aufnahme von Daten aus dem Umfeld, heißt *inner- bzw. intrapersonale Kommunikation*; der zwischen zwei Menschen *interpersonale Kommunikation* und derjenige Austausch, der zwischen nur einem Menschen oder einer kleinen Gruppe als Sender auf der einen und einer viel umfangreicheren Gruppe von Empfängern auf der anderen Seite vor sich geht, *mediengebundene Kommunikation*, die auch als „*Massenkommunikation*“ bezeichnet wird, wenn die Aussagen öffentlich (für jedermann zugänglich), indirekt (über technische Verbreitungsmittel) und einseitig (ohne die Möglichkeit eines Rollentausches zwischen

Kommunikator und Rezipienten) an ein disperses (untereinander nicht in Kontakt befindliches) Publikum<sup>38</sup> – also z. B. über Fernsehen, Rundfunk und Presse – vermittelt werden.

Unterscheiden kann man auch *zwischen verbaler und nonverbaler Kommunikation*. Während die *verbale Kommunikation* die gesprochene Sprache umfasst, bezieht sich die *nonverbale Kommunikation* auf jene „Signale der Selbstbefindlichkeit des Kommunikanten (Senders), die durch Körperhaltung, räumliche Distanzwahrung, Gestik, Mimik, Ausdrucksverhalten (Qualität der Stimme, Räuspern u.a.m.) an seinem Verhalten ‚ablesbar‘“<sup>39</sup> sind.

Ferner kann *zwischen Denotation und Konnotation* und damit zwischen einer eher allgemeinen und einer eher privaten Bedeutung eines Wortes unterschieden werden. Der denotativen Bedeutung entspricht ein objektiver, kognitiver und manifester Inhalt, der „sozusagen auch in einem Lexikon steht [...] und den mit einem Begriff gemeinten Gegenstand“<sup>40</sup> bezeichnet. Neben die Denotation tritt die konnotative Bedeutung, ein eher subjektiver, emotionaler, latenter Inhalt, eine „individuelle oder kollektiv begründete emotionale Bedeutungszuschreibung eines Wortes“. Wenn wir in christlich-islamischen Lernprozessen von Gott (arab. *Allah*) sprechen, so werden Christen damit personale Vorstellungen (Gott als Vater) verbinden, wohingegen Muslime eine solche anthropomorphe Vorstellung ablehnen, da sich der Islam mit „Entschiedenheit zur Transzendenz Gottes“<sup>41</sup> bekennt.

Dieses hier im Zusammenhang der Kommunikation dargelegte Problem wurde in der Philosophie schon länger diskutiert, nämlich als Verhältnis von *Sinn und Bedeutung*. Bedeutung ist objektiv und meint die „Übereinstimmung von Zeichen und Bezeichnetem, von Begriff und Sache. Eine Sache ist richtig bezeichnet, wenn der adäquate Begriff auf sie angewendet ist.“<sup>42</sup> Demgegenüber ist Sinn weitaus subjektiver. „Sinn bezeichnet – im Unterschied zur Bedeutung – die zusätzliche Inhaltzuschreibung, die ein Individuum dieser Sache gibt.“ Deshalb können „Dinge unterschiedliche Sinngehalte, aber

nur eine Bedeutung haben.“ Wird in der Kommunikation nun ein über die denotative Bedeutung hinausgehender (umfassender und tieferer) Sinn angenommen und mit in die Kommunikation einbezogen, kann von *symbolischer Kommunikation*<sup>43</sup> gesprochen werden. Am Beispiel Kuscheltier wird das Dargelegte einsichtig. Ein Gegenstand, der tiefenpsychologisch als Übergangsobjekt<sup>44</sup> verstanden wird, kann zwar objektiv mit Kuscheltier bezeichnet werden, doch ist gerade der je mit diesem Gegenstand in Verbindung gebrachte subjektive, emotionale Sinn für den einzelnen gerade das Entscheidende. Diese emotional grundierte Sinnzuschreibung ist in der Kommunikation über diesen Gegenstand von herausgehobener Relevanz, wie viele in der Kindheit erfahren haben dürften, beispielsweise dann, wenn andere abschätzig über das eigene Kuscheltier sprachen oder es gar durch ein ‚ansehnlicheres‘ Exemplar ersetzen wollten. Deutlich wird hier, dass symbolische Kommunikation durch wortreiche Erklärungen oder unpassendes Ausfragen bzw. Handeln zerstört werden kann, weil der latente Sinn nicht wahrgenommen und angemessen respektiert wird.

Wir sahen: Jede Mitteilung hat Bedeutung bzw. Sinn. Konkret werden diese jedoch erst in einem Gesamtzusammenhang einer Situation (eines Sachverhalts, einer Idee usw.) offenbar. Ein Beispiel zur Verdeutlichung: „Die Frage: ‚Wollen wir mal Blindkuh spielen?‘ weckt auf einer Kinder-Geburtstagsparty, die mit den entsprechenden Spielhandlungen verbundenen Erwartungen. Derselbe Satz, während eines Flirts von einem jungen Mann an eine etwa gleichaltrige junge Dame gerichtet (man denke an den Primaner Hans Pfeiffer in dem Schulklassiker ‚Die Feuerzangenbowle‘ [...]), weckt Empfindungen, die über ein Kinderspiel weit hinausgehen; die Frage enthält die Botschaft: ‚Willst du dich auf diese Weise etwas näher mit mir einlassen?‘ In diesem speziellen Fall bedeutet Botschaft die besondere Qualifizierung einer Nachricht.“<sup>45</sup> Auch wenn das englische *message* im Deutschen mit Nachricht und Botschaft übersetzt werden kann, plädiere ich im Deutschen für eine



ausdifferenzierte Verwendung der beiden Worte: *Botschaft* ist dann die *sinnhaltige* Nachricht, d. h. eine „Nachricht, der ein besonderer Kontext zu Grunde liegt oder die über einen besonderen Aufforderungscharakter verfügt, der die normale Bedeutung der Aussage übersteigt.“<sup>46</sup> Die Reaktionen auf eine Botschaft können sehr unterschiedlich ausfallen: von Ablehnung über Ambivalenz bis Zustimmung. Dies gilt nicht nur für die Werbung unseres jungen Mannes, sondern auch für kommerzielle Werbung, in der die verkündete Botschaft dann erfolgreich ist, wenn das beworbene Produkt höhere Verkaufszahlen erreicht. Vor diesem Hintergrund könnte dann Evangelium (gr. *euangelion*, dt. Frohe Botschaft) ihren Sinn offenbaren: Diese Glaubensbotschaft ist nicht nur Information, sondern ruft zur Umkehr, damit die frohe und befreiende Botschaft vom Handeln Gottes in der Geschichte den je Einzelnen verändert. Auch über den christlichen Kontext hinaus kann festgehalten werden: jeder Glaubensbotschaft ist ein werbender Charakter zu eigen, der dann problematisch werden kann, wenn unterschiedliche solcher Botschaften aufeinander treffen. Doch zuvor komme ich noch zu einem anderen Problem.

Sind Bedeutungs- bzw. Sinngebung des Senders und Bedeutungs- bzw. Sinnentschlüsselung des Empfängers diskrepant, ist dies häufig ein Grund für *Kommunikationsstörung*.<sup>47</sup> Auch die Kommunikationsstruktur zwischen Sender und Empfänger kann zu verzerrter Kommunikation führen, insbesondere dann, wenn diese *asymmetrisch* gestaltet ist. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler ist asymmetrisch geprägt, weil die zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen die Kommunikationsstruktur so präfigurieren, dass beide Kommunikationspartner mit unterschiedlichen Voraussetzungen, Zielen und Einsatz in die Kommunikationssituation gehen. Auch können Kommunikationsstrukturen schon auf lokaler Ebene asymmetrisch sein, beispielsweise aufgrund quantitativer (in Deutschland leben mehr Christen als Muslime) und qualitativer Rahmenbedingungen (kirchliche Hauptamt-



liche mit theologischer Ausbildung treffen auf Ehrenamtliche) oder unterschiedlicher Erwartungshaltungen (während auf christlicher Seite häufig stärker der Informationsaustausch im Vordergrund steht, geht man auf muslimischer Seite stärker handlungsorientiert in die Kommunikationssituation und will praktisch etwas bewegen, z. B. Missstände abstellen).<sup>48</sup> Eine Analyse der Kommunikationsprozesse zwischen islamischen Vereinigungen, Kirchengemeinden und Kommunen<sup>49</sup> sowie die Beeinflussung der Rahmenbedingungen konkreter Kommunikationssituationen, welche *symmetrische Kommunikationsstruktur* erlauben, kann diesbezügliche Störungen reduzieren helfen und wechselseitige sowie dynamische Kommunikationsprozesse unterstützen, wie dies beispielsweise auf wissenschaftlicher Ebene mit dem „Theologischen Forum Christentum – Islam“<sup>50</sup> angestrebt wird.

Störungen zu minimieren und Verständigung zwischen Menschen zu befördern, ist u. a. Aufgabe einer *verständigungsorientierten Kommunikation*.

Nicht zuletzt ist das Verhältnis von Kommunikation und Interaktion zu klären. Auch wenn beide Gemeinsamkeiten aufweisen, so ist Interaktion weiter gefasst. *Interaktion* (lat. *inter* zwischen, unter; *action* Ausführung, Handlung) umfasst den „wechselseitigen Bezug von Akteuren, die – nachgeordnet – auch miteinander kommunizieren können.“<sup>51</sup>

Weil sich interreligiöse und -kulturelle Verständigungsprozesse zwischen Christen und Muslimen unter den Gegebenheiten menschlicher Wahrnehmung und unter den Bedingungen zwischenmenschlicher Kommunikation vollziehen, ist das bislang skizzierte allgemeinmenschliche Kommunikationsverständnis unerlässlich. Darüber hinaus ist – wie es bereits bei dem Aspekt Glaubensbotschaft angeklungen ist – Besonderes zu beachten.

### 3.2 Kommunikation des Glaubens

Über die allgemein geltenden Anforderungen für Kommunikationsprozesse hinaus, bekommen wir es hier mit einer besonderen Akzentsetzung zu tun. Grund ist der spezielle Inhalt der Kommunikation – nämlich Glaube, der auf „Verkündigung als Kommunikation im schenkenden Handeln Gottes“ (Josef Ratzinger)<sup>52</sup> verweist. Auf diesem Hintergrund wäre Glaube ein kommunikatives Geschehen, das aus christlicher Perspektive zunächst, mit Kommunikation des Evangeliums<sup>53</sup> angegeben werden kann. Dieser Begriff wurde 1964 von Ernst Lange und Johannes C. Hoekendijk<sup>54</sup> in die deutschsprachige Praktische Theologie eingeführt.

Der Begriff „Kommunikation“ verweist auf ein „Mitteilungs- und Partizipationsgeschehen“ und wehrt damit dem Missverständnis, dass es in ‚Sachen‘ Glaube primär um eine störungsfreie Übermittlung bestimmter „Heilsinformationen“ geht. Vielmehr zielt der Kommunikationsprozess darauf ab, „dass die Kommunikanden mit Gott und untereinander neu (bzw. überhaupt) in Beziehung treten“<sup>55</sup> und somit eine „Teilhabe des ganzen Menschen an einem Leben unter den Bedingungen des Reiches Gottes als einem Leben in Freiheit“<sup>56</sup> möglich wird. „Diese Freiheit beschränkt sich nicht auf die Erlösung von Sünde, Tod und Teufel, sondern schließt die Befreiung zu einem Leben aus Glauben ein.“ Wissenschaftstheoretisch erlaubt „Kommunikation“ den Anschluss an die allgemeine Kommunikationswissenschaft.<sup>57</sup> Dadurch können die Rahmenbedingungen sowie gelingen und misslingen interreligiöser bzw. -kultureller Kommunikationsprozesse genauer erfasst werden.

„Evangelium“ kann eine doppelte Bedeutung zu eigen sein. Zum einen bezeichnet „Evangelium“ eine frohe Botschaft, die mündlich – zuerst von den Aposteln, später von anderen zum Glauben Gekommenen – weitergegeben wird.“<sup>58</sup> In diesem Fall wird einem Menschen das Evangelium in personaler Kommunikation nahe gebracht, was im Neuen Testament schon für das Wirken Jesu erzählt wird. „Zum anderen steht ‚Evan-

gelium<sup>4</sup> für ein literarisches Werk – etwa: Evangelium nach Matthäus.<sup>59</sup> Hier bezeichnet „Evangelium“ ein apersonales Medium und dient als „Speichermedium [...] – in Form eines Buches oder eines Teils hiervon – der Aufbewahrung von Informationen für spätere Zeiten.“<sup>60</sup> Erst wenn das Evangelium als Speicher- und Übertragungsmedium (personale Kommunikation) funktioniert, kann es auch zur Entstehung und Bekräftigung von Glauben kommen.<sup>61</sup>

Weil neben der Thematisierung des Christentums auch der Islam tritt, muss hier der Begriff „Kommunikation des Evangeliums“ genauer betrachtet werden. Versteht man unter Evangelium „das Gesamt der Selbstbekundung Gottes in seiner Liebe und Treue zu den Menschen, wie sie vor allem in der Bibel, aber auch darüber hinaus in anderen Religionen sowie in der Schöpfung insgesamt bezeugt ist“<sup>62</sup>, dann könnten einer solchen inhaltlichen Erweiterung wohl auch Muslime zustimmen. Da aber Evangelium christlich geprägt ist, scheint es sinnvoller – schon allein um Kommunikationsstörungen zu vermeiden – einen anderen Begriff zu suchen. Weil Religion zu unspezifisch ist<sup>63</sup>, bevorzuge ich den Begriff „Kommunikation des Glaubens“. Trotz der je unterschiedlichen Ausprägung(en), dürften mit diesem Begriff hinreichende Gemeinsamkeiten aufzufinden sein, die prinzipiell einen Kommunikationsraum eröffnen helfen. Da es jedoch qua Definition in einer solchen Kommunikation unterschiedliche Glaubensformen und -stile (Christentum und Islam mit je unterschiedlichen konfessionellen Ausprägungen) miteinander zu tun bekommen, ist zu analysieren, was geschieht, wenn je unterschiedlich werbende Kommunikationsmuster – üblicherweise Mission genannt – aufeinander treffen. Hier muss auf gewaltsame Missionsversuche (z. B. Kreuzzüge) hingewiesen werden, deren untergründigen Auswirkungen bis heute spürbar sein könnten. Doch selbst wenn gewaltsame, aber auch friedliche und offensichtliche Mission ausgeschlossen wird, ist davon auszugehen, dass jeder Glaubensbotschaft (vgl. oben) ein „werbender Nebeneffekt“<sup>64</sup> zu eigen ist, beispielsweise dadurch, dass eine

vom Glauben motivierte Lebenspraxis auf andere so überzeugend wirkt, dass diese konvertieren. Strukturell müssen die Rahmenbedingungen der „Kommunikation des Glaubens“ zwischen Christen und Muslimen so gestaltet werden, dass einerseits offensichtlich werbende Kommunikation (Mission) suspendiert und andererseits der eigene Wahrheitsanspruch (Religionen wollen Wege zum Heil sein) nicht aufgegeben werden braucht. Eine solche standortgebundene Kommunikation dürfte im Vergleich zu einem rein religionswissenschaftlich Vorgehenden komplexer angelegt sein, doch Komplexität scheint der Lebens- und damit auch der Glaubenspraxis zu eigen zu sein, weshalb unterkomplexe Herangehensweisen wohl nicht Ziel führend sein können.

Doch zurück zum werbenden Nebeneffekt. Wie ist mit diesem umzugehen? Zunächst sollten alle Kommunikationspartner immer ein wachsames Auge auf ihn gerichtet haben. Sodann sollte er v. a. bei Störungen der Kommunikation – aber auch durchgängig – thematisiert werden, am besten gemeinsam. Kommunikation des Glaubens zwischen Christen und Muslime wird dann wohl immer besser gelingen, wenn der werbende Nebeneffekt sein Ziel nicht im anderen seiner Selbst, sondern über den Weg des Anderen im eigenen Selbst findet. Damit könnte dieser Nebeneffekt insofern ‚domestiziert‘ werden, als durch die Kommunikation mit dem Fremden das je Eigene (wieder)entdeckt bzw. gestärkt wird. In Bezug auf Außenstehende gilt dann: Jede gelingende christlich-muslimische Kommunikation wirbt für (religiösen) Glauben in toto. Der reflexive Umgang mit diesem werbenden Nebeneffekt jeder Glaubenskommunikation scheint mir auch deshalb von herausgehobener Bedeutung zu sein, da ansonsten das gegenseitige Vertrauen, also die Basis der Kommunikation des Glaubens, mehr oder weniger stark unterminiert wird.

Auf dieser Grundlage kann die christliche bzw. muslimische Glaubens- und Lebenspraxis als Ausgangs- und Zielpunkt interreligiösen und -kulturellen Lernens in den Blick kommen. Geklärt werden können so in umfassender Weise die religi-

ösen, kulturellen, gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen, unter denen sich die Kommunikation des Glaubens in Lernprozessen zwischen Christen und Muslimen gegenwärtig vollziehen können. Dabei darf Kommunikation des Glaubens nicht auf den Prozess der Verständigung reduziert werden, da dies der Komplexität und Mehrdimensionalität der Situation, in der Glauben im Spiel ist, hermeneutisch, ästhetisch und theologisch nicht gerecht wird.<sup>65</sup> Der Grund hierfür liegt im Inhalt der Kommunikation, nämlich Gottes Offenbarung. Diese ist „nicht eine Mitteilung von irgendetwas, sondern ist vielmehr Gottes Selbstmitteilung. Gott teilt sich selbst den Menschen mit“.<sup>66</sup> Diese theologische Feststellung ist dafür verantwortlich, dass die menschliche Kommunikation und die göttliche Selbstkommunikation (Selbstmitteilung Gottes) sich generell asymmetrisch zueinander verhalten. Diese Asymmetrie kann zwar graduell unterschiedlich ausdifferenziert sein (bei einem als willkürlich vorgestellten Gott würde sie subjektiv stärker erfahren, als dies bei einem barmherzigen Gott der Fall sein dürfte). Nichts desto weniger ist die angesprochene Asymmetrie unaufhebbar. Durch sie wahrt Kommunikation des Glaubens die Differenz zur Kultur. Auf dieser Basis können dann je spezifische Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen interkultureller und interreligiöser Kommunikation, aber auch zwischen allgemeinmenschlicher Kommunikation und spezifischer Kommunikation des Glaubens für eine je gegebene Kommunikationssituation erhoben werden, und zwar im Sinne einer Konvergenzdiskussion.<sup>67</sup>

---

## 4 Entwicklungsbezogene Kommunikation

Kommunizieren Christen und Muslime miteinander über ihren Glauben, so können sehr verschiedene Voraussetzungen vorliegen, denn unterschiedliche Menschen (Alter, religiöse Sozialisation usw.) nehmen in derselben Lernumwelt (Kindergarten, Schule usw.) Dinge unterschiedlich wahr, messen ihnen unterschiedliche Bedeutung bei, verhalten sich unterschiedlich, machen unterschiedliche Erfahrungen und gewinnen dabei unterschiedliche Einsichten. Soll nicht aneinander vorbei kommuniziert und gelehrt werden, ist es notwendig, dass entwicklungsbedingte Verstehensvoraussetzungen erfasst werden. Weil diese für interreligiöse Bildung bislang wenig erforscht sind<sup>68</sup>, könnte *Lawrence Kohlbergs* Stufentheorie der moralischen Entwicklung wie *James W. Fowlers* Glaubensentwicklungstheorie<sup>69</sup> hier Impulse für eine kultur- und religionsvergleichende Diskussion liefern. Während jedoch Stufentheorien lediglich sehr abstrakte Instrumente darstellen, besteht die explizit theologische und religionspädagogische Aufgabe darin, den Entwicklungsstand der Adressaten der Bildungsarbeit zu erfassen und Anregungen für die Weiterentwicklung zu geben.

### 4.1 Stufen des moralischen Urteils nach Kohlberg

Für *Lawrence Kohlbergs* (1927–1987) Auffassung ist die Beobachtung entscheidend, dass „dieselbe Norm – etwa das Verbot des Stehlens – unterschiedlich begründet sein kann.“<sup>70</sup> So kann jemand nicht stehlen, weil er sonst bestraft wird, eine andere achtet jedoch das Eigentum, weil sie sonst die Ordnung der Gesellschaft in Gefahr sieht. Die je unterschiedliche Begründung der moralischen Norm kann Folgen für das

moralische Handeln haben, zumindest wenn man annimmt, „dass die Angst vor Strafe einen Diebstahl dann nicht mehr verhindert, wenn man dieser Strafe durch die Heimlichkeit des Tuns entgehen kann. Demgegenüber sollte die gesellschaftlich begründete Norm auch dann noch wirksam bleiben.“ Kohlberg hält es für möglich, die unterschiedlichen Begründungen in drei Niveaus mit je zwei Stufen einzuteilen.

Kohlberg, Moralpsychologe an der Harvard University, baute in seiner 1958 fertig gestellten Dissertation<sup>71</sup> auf *Piagets* Drei-Stufen-Konzept (Heteronome Pflichtmoral, Kooperativer Gerechtigkeitssinn, Autonome Gerechtigkeitsmoral)<sup>72</sup> auf. Er entwickelte drei Hauptniveaus des moralischen Urteils (präkonventionelles, konventionelles und postkonventionelles bzw. prinzipienorientiertes Argumentationsniveau), denen drei Hauptniveaus der sozialen Perspektive entsprechen („Konkret-individuelle Perspektive“, „Perspektive eines Mitglieds der Gesellschaft“ und der „Gesellschaft vorgeordnete Perspektive“).<sup>73</sup> Jedes Niveau gliederte er in zwei Stufen, womit das Modell insgesamt sechs Stufen umfasst. Um herauszufinden, auf welcher Stufe die jeweiligen Menschen moralisch argumentierten, legte er ihnen verschiedene Dilemmageschichten vor, die zum Nachdenken herausforderten und zur Entscheidung drängten, für die es aber keine allgemein anerkannt ‚richtigen‘ Antworten gibt. Moralisches Urteilen im Sinne Kohlbergs betont also die rationalen Begründungen von Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten. Die Form der moralischen Begründung und nicht der Inhalt ist charakteristisch für jede Stufe. Kohlberg versucht also die *Struktur* (die Orientierung an Gerechtigkeitsgesichtspunkten und sozialen Perspektiven) vom *Inhalt* (Werten wie Leben, Gesetz, Zuneigung usw.) zu trennen, um seine moralische Strukturgenetik zu entfalten. Es entsteht das von ihm selbst mindestens dreimal verbesserte Stufenschema der Moralentwicklung, das im Folgenden skizziert wird.<sup>74</sup>

Mit der Abfolge der Stufen ist keine Aussage über das zeitliche Auftreten verbunden. Die angeführten Altersangaben mar-

kieren das frühestmögliche Auftreten und haben damit keine normative Bedeutung. Vielmehr ist es möglich, dass sich viele Menschen zum angegebenen Zeitpunkt noch in vorherigen Stufen befinden können.

## Kohlbergs Stufentheorie im Überblick

### NIVEAU I: PRÄKONVENTIONELL

Maßgebend: kulturelle *Regeln*, Folgen einer Handlung, anweisende Autorität

#### 1. Stufe: LOHN- UND STRAF-MORAL (etwa Vorschulalter)

- RICHTIG UND RECHTENS IST, was mir gesagt wird.
- GRÜNDE, DAS RECHTE ZU TUN: Strafe vermeiden/Belohnung erhalten. Gehorsam gegenüber überlegener Autoritäten.<sup>75</sup>

#### 2. Stufe: AUGES UM AUGES-, ZAHN UM ZAHN-MORAL (Grundschulalter)

- RICHTIG UND RECHTENS IST, was meinen eigenen Interessen und Bedürfnisse – gelegentlich aber auch denen der anderen – dient.
- GRÜNDE, DAS RECHTE ZU TUN: Ich denke an meinen eigenen Nutzen, bin aber auch zu denen fair, die fair zu mir sind. Dieser Ansatz von Fairness ist nicht allgemeiner, sondern konkreter Natur, im Sinne eines Tauschgeschäftes von „Eine Hand wäscht die andere“ bzw. „do ut des“ (Ich gebe dir, damit du mir gibst).<sup>76</sup>

### NIVEAU II: KONVENTIONELL

Maßgebend: Erwartungen der *Gruppe*, zu der man gehört; Führerpersonen in dieser Gruppe

#### 3. Stufe: 'GUTES-MÄDCHEN', 'AKZEPTIERTER KERL-MORAL' (mittlere Kindheit bis Jugendalter)

- RICHTIG UND RECHTENS IST eine Handlung, wenn sie den Erwartungen der Familie, anderer Gruppen oder Menschen erfüllt, die ich kenne und an denen mir liegt. Innerhalb dieser konkreten Beziehungen anerkennt man die ‚Goldene Regel‘.



► GRÜNDE, DAS RECHTE ZU TUN: Ich möchte, dass die anderen gut von mir denken (soziale Anerkennung) und ich damit auch eine gute Meinung von mir selbst haben kann (Selbstwertschätzung).<sup>77</sup>

**4. Stufe: RECHTE- UND PFLICHTEN-MORAL** (mittleres oder späteres Jugendalter)

► RICHTIG UND RECHTENS IST eine Handlung, wenn ich meine Verpflichtungen gegenüber dem sozialen System oder Wertsystem, dem ich mich zugehörig fühle, erfülle.

► GRÜNDE, DAS RECHTE ZU TUN: Ich möchte dazu beitragen, dass die Institution bzw. das System nicht auseinander bricht (wenn jeder es täte<sup>4</sup>), oder ich möchte meinem Gewissen genüge tun, das an die selbst übernommenen Verpflichtungen mahnt.<sup>78</sup>

### NIVEAU III: POSTKONVENTIONELL

Maßgebend: Orientierung an *Prinzipien und Werten*, die unabhängig von sie stützenden Autoritäten, Gruppen, Personen als handlungsleitend gesehen werden.

**5. Stufe: PRINZIPIEN- UND SOZIALVERTRAGS-MORAL bzw. GESELLSCHAFTSVERTRAGS-MORAL MIT INDIVIDUELLEN RECHTEN** (frühes Erwachsenenalter)

► RICHTIG UND RECHTENS IST eine Handlung, wenn sie die größtmögliche Achtung vor den Rechten und der Würde jedes einzelnen Menschen zeitigt und ein System unterstützt, das die Menschenrechte schützt.

► GRÜNDE, DAS RECHTE ZU TUN: Man ist sich bewusst, dass Gesetze und andere Regelungen (Stufe 4) lediglich ‚relative‘ Regeln sind, doch befolgt man sie im Allgemeinen, im Interesse der Gerechtigkeit und weil sie den sozialen Kontrakt ausmachen. Die Grundrechte (auf Leben und gewisse Freiheiten) des einzelnen müssen in jeder Gesellschaft und unabhängig von der Meinung der Mehrheit respektiert werden.<sup>79</sup>

**6. Stufe: UNIVERSELLE ODER KOMMUNIKATIONSETHISCH FUNDIERTE PRINZIPIEN-MORAL** (kommt nur bei wenigen Menschen vor; Gewissensorientierung)

► RICHTIG UND RECHTENS IST eine Handlung, wenn sie an selbstgewählten, universellen, d. h. abstrakten sowie unabhängig von den Auffassungen der sozialen Umwelt gültigen, ethischen Prinzipien der Gerechtigkeit ausgerichtet ist (Alle Menschen haben gleiche Rechte, und die Würde des Einzelwesens ist zu achten).<sup>80</sup> „Wenn Gesetze oder gesellschaftliche Übereinkünfte gegen diese Prinzipien verstoßen, handelt man in Übereinstimmung mit dem Prinzip.“<sup>81</sup>

► GRÜNDE, DAS RECHTE ZU TUN: „Der Glaube einer rationalen Person an die Gültigkeit universaler moralischer Prinzipien und ein Gefühl persönlicher Verpflichtung ihnen gegenüber“,<sup>82</sup> wie sie in der Goldenen Regel oder dem Kategorischen Imperativ ausgesprochen sind (*Immanuel Kant*: „Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könnte.“)

### **Kohlbergs Stufentheorie im Kulturvergleich**

Aufgrund von kulturvergleichenden empirischen Forschungen zu Kohlbergs Stufentheorie kann deren Universalität (a) weitgehend angenommen werden, wobei Unterschiede in der Bewertung der einzelnen Stufen (b) und in Bezug auf die Stufenverteilung (c) auszumachen sind:

a) *Universalität*: Die transkulturelle Existenz ist für die Stufen 2 bis 4 empirisch belegt. Zweifel bezüglich der universellen Gültigkeit bestehen bei den Stufen 1 und 5.<sup>83</sup> Weitere kulturvergleichende Untersuchungen erbrachten, dass kognitive Fähigkeiten eher universelle Muster annehmen und soziale Verhaltensweisen eher kulturspezifisch geprägt sind. Ausdruck und Erkennen von Grundemotionen – wie Freude und Angst – sind interkulturell sehr ähnlich und wahrscheinlich biologisch bestimmt.<sup>84</sup>

b) *Kulturspezifische Unterschiede* können sich bei der Bewertung der Stufen ergeben. Während in individualistischen Kulturen die Unabhängigkeit der Individuen höher bewertet wird (z. B. mehrheitlich in der Bundesrepublik Deutschland), ist in

kollektivistischen Kulturen die Interdependenz der Individuen bestimmend (z. B. in weiten Teilen der Türkei). Da aber Kohlberg seine Theorie im Kontext der individualistischen westlichen Kultur entwickelte, sind hier Verzerrungen in Richtung Höherbewertung von Individualisierung wohl unvermeidbar.<sup>85</sup>

Es ist jedoch daran festzuhalten, dass kulturelle Gruppen, die die höheren und höchsten Stufen des moralischen Urteils nicht erreichen, [...] keineswegs, 'weniger moralisch' (sind), sondern die jeweils in einer Kultur vertretenen Stufen sind offenbar für die Lösung der in dieser Kultur auftretenden Konflikte hinreichend und angemessen."<sup>86</sup> Laut Kohlbergs Theorie müssen die moralischen Urteilsstufen auch nicht in allen Kulturen in gleichen Altersabschnitten erreicht werden.

Für unseren Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass beim Aufeinandertreffen kollektivistischer Minderheitskulturen und individualistischer Mehrheitskultur zumindest zwei Prozesse belegt scheinen. Erstens lassen sich Prozesse des Wertewandels von überwiegend sozialorientierten Wertvorstellungen der Minderheitskultur zu individualorientierten Werten beobachten. Zweitens lassen sich beim Aufeinandertreffen dieser sich widersprechenden Werte in Lernumwelten Beeinträchtigungen von Lernerfolgen bei stärker kollektivistisch geprägten Minderheiten im individualistisch geprägten Schulsystem der Mehrheitskultur erklären.<sup>87</sup>

c) Je nach *kontextspezifischen Anregungsbedingungen* kann die *Stufenstreuung* im Kulturvergleich auch innerhalb sozialorientierter Kontexte sehr unterschiedlich ausfallen: „Einerseits gibt es weitgehend steile und lineare Anstiege“<sup>88</sup> der Stufenwerte in Stichproben aus dem Fernen Osten. „Andererseits fallen dagegen die Stufenwerte der türkischen (ländlichen) Stichprobe [...] sowie im arabischen Kulturkreis“ ab. Dies ist dann erklärbar, wenn man annimmt, dass der Grad der Modernisierung und die kulturelle Komplexität einer Gesellschaft – die im allgemeinen im ländlichen Raum geringer und im städtischen Raum höher ist – zu höheren Stufenwerten führt. Wenn also Muslime aus weniger modernen Herkunftsf-

regionen mit kollektivistischen Orientierungen in Deutschland sind, geht es vornehmlich um die Bewältigung der Unterschiede in Bezug auf die Moderne und weniger in Bezug auf die Kultur. Ob solche Menschen einerseits Begegnungen mit Menschen suchen, die ‚moderne‘ Orientierungen vertreten, und es andererseits schaffen, traditionelle Werte zu bewahren, hängt – in der Sicht von Kohlbergs Stufentheorie – von der Bewältigung der unterschiedlichen Entwicklungsanforderungen ab, die sich aus dem Übergang vom konventionellen zum postkonventionellen Niveau ergeben. Moralische Urteilsfähigkeit kann innerhalb des Glaubens eine Rolle spielen, doch umfasst Glaube mehr.

#### 4.2 Stufen des Glaubens nach Fowler

*James W. Fowler* geht in seiner auf halbstandardisierten Interviews<sup>89</sup> basierenden Stufentheorie zur Entwicklung des Glaubens<sup>90</sup> – ähnlich wie *Kohlberg*, wenn auch nicht so vehement – von einer universellen und damit transkulturellen, invarianten Stufenfolge aus, die hierarchisch geordnet ist.<sup>91</sup> Es handelt sich also um strukturell und kulturübergreifend beschreibbare Glaubensstufen (Universalität). Diese unterscheiden sich nicht durch den konkreten Glaubensinhalt, sondern durch die Form, in der ein Inhalt verstanden wird (qualitative Unterschiedenheit). Jede Glaubensstufe entspringt einer gemeinsamen Form des Verstehens und bildet damit eine stimmige Einheit (strukturierte Ganzheit). Die Stufenfolge ist unumkehrbar, wobei der kulturelle Einfluss die Entwicklung beschleunigen, verlangsamen oder anhalten, aber nicht ihre Reihenfolge verändern kann (invariante Sequenz). In jeder neuen, höheren Stufe werden die Operationen aller vorhergehenden Stufen integrierend aufgehoben und jede Stufe führt die Operationen aller vorhergehenden Stufen weiter, womit auf einer höheren Stufe mehr Aspekte einbezogen werden (hierarchische Integration). Im Einzelnen bedeutet dies:

## Fowlers Stufentheorie im Überblick

### Stufe 0: ERSTER GLAUBE

Der Glaube in der *frühen Kindheit* ist vorsprachlich und undifferenziert, doch nichtsdestoweniger entscheidend, weil hier das *Vertrauen gebildet* wird, mit dem das Kind seiner Umwelt und anderen Menschen begegnet.<sup>92</sup>

### Stufe 1: INTUITIV-PROJEKTIVER GLAUBE

Die meisten *3 bis 6- manchmal auch 7-jährigen Kinder* nehmen die äußere Wirklichkeit in *stark phantasievollen Vorstellungen* wahr.

### Stufe 2: MYTHISCH-WÖRTLICHER GLAUBE

Ein Kind (gewöhnlich zwischen dem *6/7 und 11/13 Lebensjahr*), aber auch noch manche Erwachsene, verstehen orientierungsstiftenden Sinn linear und narrativ, in erzählten Mythen, Geschichten oder in Symbolen. Es können zwar Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge und damit „stories“, Glaubensinhalte und moralische Regeln begriffen werden, welche die eigene Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft ausmachen, allerdings *wörtlich und eindimensional*. Zwischenmenschliche Beziehungen werden entsprechend dem Grundsatz „Unrecht wird bestraft, Gutes belohnt“ aufgefasst. Gott wird als Mensch, als gerechter Richter verstanden.

### Stufe 3: SYNTHETISCH-KONVENTIONELLER GLAUBE

Ungefähr *mit der Pubertät (um das 12. Lebensjahr)* wächst die Fähigkeit eines Individuums, Bilder von der eigenen Person zu entwerfen, wie sie von anderen gesehen werden. Nicht wenige Erwachsene bleiben dauerhaft auf dieser Stufe stehen.<sup>93</sup>

*Konventionell oder konformistisch* wird dieser Glaube bezeichnet, da er von anderen übernommen und von anderen abhängig ist. Die einzelnen Inhalte und Überzeugungen werden mit den Geschichten der sich entwickelnden persönlichen Identität zusammengefügt, synthetisiert, und zwar ohne zu prüfen, ob sie ein stimmiges Ganzes ergeben. Man verlässt sich also auf das Urteil anderer und glaubt, was signifikante Andere, Freunde, Kollegen, Kirchenmitglieder usw. auch glauben.

Man fühlt sich emotional an Werte und Normen gebunden, sodass man in einem „stillschweigenden Wertsystem“ (tacit system of beliefs) gefangen bleibt. V. a. aber kann man die Ausdrucksformen des Glaubens (Symbole) nicht von ihrem Inhalt trennen, weshalb eine Entmythologisierung der Symbole als Bedrohung des Sinns empfunden würde.

#### **Stufe 4: INDIVIDUIEREND-REFLEKTIERENDER GLAUBE**

Diese Stufe wird *frühestens ab ca. 20, meistens jedoch in den dreißiger und vierziger Jahren* erreicht, wobei sie viele Erwachsene überhaupt nicht erreichen. Zum einen verortet das Individuum die Urteile im eigenen Ich und zum anderen unterscheidet es klar zwischen Ausdrucksformen des Glaubens (Symbole) und deren Bedeutung, wobei letztere begrifflich formuliert wird. Aufgrund dieser Entmythologisierung kommt es zum Verlust der ersten Naivität (*Paul Ricoeur*), aber auch zum Gewinn eines expliziten Bewusstseins vom Sinn der Symbole. Dieses klare, fast überzogene Bewusstsein der eigenen Individualität und Autonomie läuft Gefahr, die Wirklichkeit auf die eigene Perspektive zu reduzieren.

#### **Stufe 5: VERBINDENDER GLAUBE**

Bei einigen Erwachsenen *ab der Lebensmitte (ca. 40 Jahren)* entwickelt sich ein dialogisches Verständnis.<sup>94</sup> Statt einer „Schwarz-Weiß-Malerei“ und eines „Entweder-Oder“ können vielfältige Perspektiven und Gegensätze (Paradoxien) miteinander verbunden werden. Der Zusammenfall der Gegensätze (coincidentia oppositorum) wie sie *Nikolaus von Kues* entwickelte, stand Pate bei der Benennung dieser Stufe.<sup>95</sup> Es entwickelt sich eine „zweite Naivität“ (*Ricoeur*), bei der die sinnstiftende Kraft von Symbolen wieder mit den begrifflichen Bedeutungen verbunden ist. Insgesamt wird hier ein eigener Glaubensstandpunkt ausgeprägt, der andere wahrnehmen und akzeptieren kann, ohne die eigene Position aufzugeben (komplementäres Denken).

#### **Stufe 6: UNIVERSALISIERENDER GLAUBE**

Diese Stufe wird *nur sehr selten* erreicht.<sup>96</sup> Menschen haben auf dieser Stufe das „Selbst als Achse für das Wissen des Glau-

bens aufgegeben und haben es stärker als Teil der Seinsgemeinschaft gefunden, der gegenüber sie in Loyalität verpflichtet sind.“<sup>97</sup> Hier sind die Paradoxien der Stufe 5 überwunden, im Sinne von absoluter Liebe und Gerechtigkeit, wie z. B. bei Mahatma Gandhi, Dag Hammerskjöld, Thomas Merton, Martin Luther King, Mutter Teresa und Dietrich Bonhoeffer.

### **Fowlers Stufentheorie im Kulturvergleich**

a) *Normativität der Glaubensentwicklung*: Die Beschreibung der Stufe 6 ist stark von der jüdisch-christlichen Tradition geprägt. Außer Mutter Teresa sind alle männlich, früh gestorben und haben sich für eine größere Sache hingegeben. Außer Mahatma Gandhi gehören alle der christlichen und westlichen Tradition an. Weil *Fowler* mit Stufe 6 „seine Vision von reifem Glauben“<sup>98</sup> beschreibt und damit Richtung und Ziel der erwarteten Entwicklung offenlegt, müsste dieser normative Endpunkt auch mit Hilfe von Beispielen aus dem Islam untermauert werden.

b) *Zur theologischen Bewertung der Glaubensstufen*: Zunächst ist festzustellen, dass Fowlers rein formales Verständnis des Glaubens nicht mit bestimmten Inhalten aus Religionen (beliefs) gleichzusetzen ist. Ob Inhalt und Form aus der Sicht der jeweiligen Religionen so separiert werden kann, muss im Einzelfall geklärt werden. Eine Konsequenz der Trennung von Form und Inhalt ist, dass Personen oder Gruppen, die höhere Stufen erreichen, nicht ‚mehr‘ oder ‚besser‘ glauben und Menschen auf niedrigeren Stufen ‚weniger‘ als die jeweils anderen. In dieser Hinsicht werden die Stufen also „nicht als soteriologische Stufen“<sup>99</sup> missverstanden, d. h. niemand muss eine bestimmte Entwicklungsstufe des Glaubens und des Selbst erreichen, „um ‚gerettet‘ zu werden.“ Und doch strahlt in der Praxis durch unterschiedliche Stufenzugehörigkeiten ein Erwartungsdruck auf andere aus, v. a. von der mehrheitlich vertretenen Stufe.



c) *Wie werden autonome Faktoren und systemische Umweltbedingungen berücksichtigt?* Fowlers Theorie versucht zwar die Wechselwirkung zwischen genetischen Vorgaben und Umweltbedingungen mit einzubeziehen, doch scheint v. a. im Blick auf die islamische Religion und Religiosität eine Ergänzung um autonome und systemische bzw. interaktionistische Faktoren unabdingbar, da der Mensch entwicklungsrelevante Umweltbedingungen eigenständig aktiv auswählt und so seine Umwelt und seine Entwicklung mitgestaltet. Aus diesem Grund differenziert man heute stärker bereichsspezifische (domänenspezifische) Entwicklungsprozesse aus.<sup>100</sup> Nichtsdestoweniger benötigen in Bildungsprozessen tätige Menschen Orientierungskategorien, welche mit Fowlers Theorie offengelegt werden können.

d) *Verläuft die Glaubensentwicklung bei Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung verschieden?* Ob höhere Stufen empirisch auftreten und in welchem Alter, hängt bei Fowler – ähnlich wie bei Kohlbergs moralischem Urteil – von den spezifischen Anregungsbedingungen des jeweiligen kulturellen Kontextes ab.<sup>101</sup> Insofern wären differenzierte kulturvergleichende Studien unabdingbar. Da diese noch weitgehend ausstehen, ist auf dem Hintergrund von Fowlers Theorie folgendes zu erwarten:

Wird von Jugendlichen und Erwachsenen ein zunehmender Einbezug der sozialen Gruppe und Respekt gegenüber Autoritätspersonen erwartet, dann kann man gleichzeitig davon ausgehen, dass individuelle Unabhängigkeit eher als missglückte Sozialisation verstanden und damit der Übergang von Stufe 3 zu Stufe 4 durch kulturelle Bedingungen behindert wird. Da islamische Kulturen vorwiegend an sozialen Mustern ausgerichtet sind, kann von Folgendem ausgegangen werden:

Die Stufe 4 wird insgesamt nur von wenigen Muslimen aufgebaut. Bei Muslimen mit Migrationshintergrund werden konventionelle und kollektivistische Orientierungen im Verlauf der Akkulturation in der Regel dadurch verstärkt, dass für sie die Beziehungen innerhalb der Familie und der islamisch



geprägten Kultur einen hohen Stellenwert haben.<sup>102</sup> Ähnlich wie im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung besteht auch in der Glaubensentwicklung die größte Schwierigkeit für Muslime mit Migrationshintergrund darin, dass sie in den verschiedenen Lebensbereichen ihres Umfeldes – sowohl in der islamischen Minderheitskultur mit ihren unterschiedlichen Herkunftskulturen, wie in der bundesdeutschen Mehrheitskultur, mit ihren jeweils unterschiedlichen Formen von Glaubensvorstellungen – auf sehr viele Inkompatibilitäten stoßen. Deshalb scheinen viele Muslime mit Migrationshintergrund konventionelle Orientierungen aus einem oder mehreren Kontexten zu übernehmen: die konventionellen Orientierungen der Minderheitskultur, die nicht selten mit einer Separierungsstrategie verknüpft sind oder die konventionellen Orientierungen von deutschen oder anderer Mitmenschen – christliche wie nicht-christliche. Dieses Patchwork von Einstellungen und Haltungen ist reflexiv meist kaum durchdrungen. Für gelingende Integrationsprozesse sind deshalb wohl nicht selten Bildungsanstrengungen vonnöten.

### **Entwicklungssensibel begleitete Kommunikation**

Da anzunehmen ist, dass die an Kommunikationsprozessen Teilnehmenden den Stufen 2 bis 5 zugerechnet werden können, konzentriere ich mich auf diese Stufen. Die strukturgene-tischen Rahmenbedingungen lassen sich grob so skizzieren: Idealtypisch würden auf Stufe 2 Bibel- bzw. Korantexte wörtlich, Symbole oft eindimensional und ihre Wirkung magisch verstanden werden. Weil Sinn dadurch erschlossen wird, dass man in Geschichten und mit Erzählungen lebt, ist es auf dieser Stufe noch nicht möglich, die Geschichten und Erzählungen als solche zu erkennen und dann kritisch darüber nachzudenken. Der Wortsinn bestimmt die Grenzen des Verstehens.

Da auf Stufe 3 Ausdrucksformen (Symbole und Rituale) noch nicht vom Inhalt getrennt werden und noch kein eigenständiges Urteil gefällt wird, sondern v. a. Glaubensinhalte von anderen übernom-

men werden, glauben Menschen auf dieser Stufe einfach, was der Pfarrer, der Imam oder die Theologin sagt, und fragen selten nach. Weil auf Stufe 4 eine Trennung von Ausdrucksformen und Inhalten des Glaubens möglich wird, werden Inhalte des Glaubens und Symbole entmythologisiert und in Begriffe übersetzt. Dies empfinden Menschen auf Stufe 3 als Bedrohung, weshalb es schon innerhalb von Glaubensgemeinschaften zu größten Problemen kommen kann. Ähnliche Schwierigkeiten sind für den Übergang von Stufe 2 zu 3 zu erwarten.

Die relativierenden Auffassungen von Stufe 5 werden wohl nur von wenigen Menschen erreicht. Doch gerade dieser verbindende Glaube mit seiner dialogischen Verständigungsfähigkeit könnte die Orientierung für Kommunikationsprozesse in und zwischen Glaubensgruppen und -gemeinschaften abgeben.

Im Einzelnen könnte sich daraus ergeben:

- a) Kommunikationsprozesse zwischen Christen und Muslime sollten ihre Orientierung im Glaubensverständnis der Stufe 5 finden. Das heißt konkret, dass für diese Bildungsprozesse verantwortliche Personen Stufe 5 erreicht haben sollten.
- b) Auch wenn sowohl bei Christen wie bei Muslimen prinzipiell alle Glaubensstufen vertreten sein können, so ist aufgrund von entsprechenden Akkulturationsstrategien auf Seiten muslimischer Migranten zu prüfen, ob diese tendenziell auf einer niedrigeren Stufe argumentieren, als christliche Gesprächspartner/innen ohne Migrationshintergrund.
- c) Nebeninhaltslich ausgeprägter interkultureller und -religiöser Kompetenz sollten für Bildungsprozesse verantwortliche Personen auch entwicklungsorientierte Aufmerksamkeit besitzen. Konkret müssen sie im Kommunikationsprozess auftretende Schwierigkeiten auch strukturalistisch lesen können, d. h. sie müssen Schwierigkeiten identifizieren können, die aufgrund der unterschiedlichen Argumentationsstufen (v. a. zwischen Stufe 2 und 3 sowie 3 und 4) auftreten.
- d) Um strukturalistisch bedingte Polarisierungen zu vermeiden und ein entwicklungsförderliches Neben- und

Miteinander unterschiedlicher Glaubensverständnisse zu ermöglichen, sollten für Bildungsprozesse verantwortliche Personen fähig sein, auf unterschiedlichen Stufen zu argumentieren.

- e) Nicht zuletzt sollten flexible und offene Kommunikationsprozesse ermöglicht werden, die in unterschiedlichsten Kontexten erfolgen können: In informellen Nachbarschafts- oder Freundesgruppen ebenso wie in formellen Bildungsprozessen des Kindergartens, der Schule und anderen Bildungseinrichtungen.

Für die weitere Reflexion bezüglich der islamischen Religion<sup>103</sup> wird man darauf achten müssen, welche Aspekte der Religion im Zentrum stehen und welche eher vernachlässigt werden. Es dürfte kaum Zufall sein, dass der Islam, wie viele Religionen, häufig auf seine „Feste hin zugespitzt oder gar reduziert“<sup>104</sup> wird.<sup>105</sup> Feste sind sicher für jede Religion von Bedeutung, doch sollte darüber hinaus der Gesamtzusammenhang von Kommunikation und Glaube in den Blick genommen werden.

---

## 5 Schulische Kommunikation

Für interreligiöse Bildungsprozesse mit Fremden und über Fremdes sind nicht nur Ziele (Inputsteuerung) oder Bildungsstandards (Outputsteuerung) von Bedeutung, sondern v. a. der Kommunikations- und Handlungsprozess selbst. Orientierung für die Gestaltung dieser Prozesse kann in Kommunikationsregeln ausgemacht werden.

### 5.1 Allgemeine Regeln

Gelingende interreligiöse und -kulturelle Verständigung bedarf Kommunikationsregeln, welche inhaltlich ausgerichtet sind. Die folgenden Regeln sind gekürzt von *Karl Ernst Nipkow*<sup>106</sup> übernommen, mit deren Hilfe der Einsatz von Unterrichtsmaterialien erst sinn- und wirkungsvoll zu werden verspricht:

- a) „Leite die Kinder an, über die Inhalte einer anderen Konfession oder Religion möglichst so zu kommunizieren, als kommunizierten sie mit einem Menschen, dem sie [...] denselben Respekt und dieselbe Anerkennung schulden, wie sie es gegenüber sich selbst erwarten!“
- b) „Leite die Kinder an, über eine fremde Religion oder Konfession so zu kommunizieren, dass das, was religiös anders ist, anders bleiben darf, [...] eine abwertende Ausgrenzung [...] (und) eine freundliche Invasion und Einvernahmung vermieden und gelernt wird, sich auch bei bestehen bleibenden Unterschieden zu verständigen.“
- c) „Kommuniziere [...] über unterschiedliche religiöse Wahrheitserfahrungen so, dass beides ernst genommen wird, die Ernsthaftigkeit der von anderen Gläubigen bezeugten Glaubenserfahrungen und das ernsthafte Interesse der Kinder und Jugendlichen an der Beurteilung dieser Erfahrungen!“
- d) „Kommuniziere über Religionen und Konfessionen [...] so, [...] dass das konkrete religiöse Verhalten und das mensch-

liche Verhältnis zueinander in Respekt vor jedem anderen Kind als Person (Regel a) im Vordergrund stehen!“

- e) „Schaffe für die Kommunikation über religiöse Unterschiede unter besonders sorgfältiger Rücksichtnahme auf religiöse Minderheiten eine Atmosphäre des Vertrauens und kommuniziere grundsätzlich über Religionen in einer religionsfreundlichen Grundhaltung!“
- f) „Kommuniziere als Pädagoge über Religionen und Konfessionen [...] nicht so, als könne und dürfe sich die Pädagogik zur Schiedsrichterin in der Beurteilung inhaltlicher religiöser Unterschiede in Lehre und Verhalten aufwerfen, wenn solche [...] Urteile eindeutig das Recht der Religionsgemeinschaft auf authentische Selbstinterpretation betreffen [...], es sei denn, religiöse Ansichten verstoßen gegen Grundrechte und -werte der Verfassung!“

Versucht eine für interreligiöse Lernprozesse zuständige Person diese Regeln in der Praxis umzusetzen, so kann Kommunikation wohl günstig beeinflusst werden, doch sind sie kein Garant dafür, dass es nicht doch zu Schwierigkeiten in der Verständigung kommt.

## 5.2 Verständigungsschwierigkeiten

In einer dritten Klasse – mit muslimischen wie nicht-muslimischen Kindern – ereignete sich Folgendes:<sup>107</sup>

Die Lehrerin erklärt den Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Unterrichtsstunde, dass sie eine Tonaufnahme vorspielen möchte. Kaum sind die ersten Klänge zu hören, wird die Stille durch freudige Aufschreie durchbrochen. Kurz darauf bricht fast die gesamte Klasse in schallendes Gelächter aus. Der Ruf zum Gebet – von einem Muezzin auf arabisch vorgetragen – ist für die nicht-muslimischen Kinder wohl so fremd, dass sie lachen. Als diese Schüler

bemerken, dass eine muslimische Schülerin weint, weil sie lachen, werden sie betroffen.

Bevor wir das Kommunikationsgeschehen insgesamt unter die Lupe nehmen, ist zunächst inhaltlich zu fragen:

### Um was geht es?

In muslimischen Ländern erlebt man – auch als außenstehender Tourist – Religion schnell durch den Gebetsruf, ähnlich dem Glockengeläut in christlichen Ländern. Doch was bedeutet dies?

Der Gott, den Mohammed verkündete forderte „Gottesdienst im unmittelbaren Wortsinn (*islam* heißt ja zunächst einmal Hingabe und Unterwerfung), der neben Solidaritätsabgaben in Gestalt des Almosens (*zakat* und *sadaqa*) auch regelmäßige Gebets- anstelle gelegentlicher Opferriten umfasste.“<sup>108</sup> Mit diesem Pflichtgebet (*salat*) als einem der fünf ‚Pfeiler‘ (*arkan*) des Islam<sup>109</sup> – daneben gibt es beispielsweise noch das private Gebet – wird mehreres verdeutlicht: Mit den fünf über den gesamten Tag verteilten Gebeten erfolgte eine „Ablösung von bis dahin gültigen stammeszugehörigen Zusammenhängen“ und gleichzeitig wurde „ein von Gott bestimmtes Handeln demonstriert“.<sup>110</sup> Sodann kann der Verpflichtung zu festgelegten Gebetsritualen – bis heute – eine „identitätsstiftende Ordnungsfunktion zugeschrieben“ werden.

Es ist lange islamischen Tradition – zwar nicht unmittelbar in der frühen mekkanischen Zeit, wohl aber noch zu Mohammeds Lebzeiten oder nach seinem Tod<sup>111</sup> – die Zeit für die vorgeschriebenen täglichen Pflichtgebete – vor Sonnenaufgang, mittags, nachmittags, bei Sonnenuntergang und später am Abend – und für den mittäglichen Freitagsgottesdienst mit dem Ruf zum Gebet über das Siedlungsgebiet hinweg anzukündigen („arabisch heißt der Gebetsruf *adân*, türkisch *Ezan* – das ‚z‘ mit weichem ‚s‘ gesprochen, wie in ‚sieben‘“<sup>112</sup> – und bedeutet im Deutschen „Ankündigung“<sup>113</sup>). Der „*mu‘ad din* (türkisch:

Muezzin, dt. Ankündiger, Rufer)“<sup>114</sup> ruft öffentlich vom Minarett zum Gebet auf.

Die Worte des Gebetsrufes sind im Folgenden (ohne Sonderzeichen zur Umschrift des Arabischen) wiedergegeben:<sup>115</sup>

Gott ist größer. (4-mal)	Allahu akbar. (4-mal)
Ich bezeuge, dass es keine andere Gottheit gibt außer Gott. (2-mal)	Aschadu an la ilaha illa Allah. (2-mal)
Ich bezeuge, dass Mohammed Gottes Gesandter ist. (2-mal)	Aschhadu anna Mohammedan rasulu-llah. (2-mal)
Auf zum Gebet. (2-mal)	Hajja ala sallah. (2-mal)
Auf zum Heil. (2-mal)	Hajja ala l falah. (2-mal)
Gott ist größer. (2-mal)	Allahu akbar. (2-mal)
Es gibt keine Gottheit außer Gott. (1-mal)	La ilaha illa Allah. (1-mal)

Abb. 1 Muslimischer Gebetsruf

Der Ruf zum Gebet ist in dieser Form in allen islamischen Gemeinden gleich, wobei der schiitische Gebetsruf zwischen der fünften und der sechsten Formel eine weitere einfügt: „Auf zum Besten der Werke.“

Da die rechte Gebetszeit für Muslime vom – sich ständig ändernden – Sonnenstand abhängig ist, es in Deutschland nur wenige Minarette und noch seltener die Erlaubnis, von dort zum Gebet zu rufen gibt, müssen sie sich über Tabellen, SMS-Service o. ä. informieren. Jeder Ort kann dann zu einem Ort des Gottesdienstes werden. „Das Ritual der Waschung macht bereit für Gott. Durch den Moscheeraum, durch einen Gebetsteppich oder im Notfall auch nur durch Zeitungspapier auf dem Boden wird symbolisch ein reiner Ort abgegrenzt, auf dem gebetet werden kann. Vor dem Betreten dieses reinen Ortes werden die Schuhe ausgezogen.“<sup>116</sup> Zur Vorbereitung ist

ferner notwendig, dass der „Muslim sich innerlich bewusst macht, das Gebet nicht nur aus Routine durchzuführen, sondern mit der Absicht, Gott zu dienen. Dann folgt als Eröffnung des zum Gebet erforderlichen Weihezustandes“<sup>117</sup> erneut die Formel „Allahu akbar“ („Gott ist größer.“).

Religionswissenschaftlich kann das Ritual so verstanden werden: Auf den Gebetsruf hin verlässt der „strenggläubige Muslim, ob er nun in die Moschee geht oder nicht, die profane Welt [...] des Alltags, und tritt, solange er seine Gebetspflicht erfüllt, vorübergehend in eine heilige Zeit und in einen heiligen Raum ein.“<sup>118</sup>

Ähnlich dem Gebetsruf, werden heute im christlichen Bereich zu den Hauptgottesdiensten, zu Taufen, Trauungen und Beerdigungen die Glocken geläutet. Zuweilen wird am Samstag auch der Sonntag eingeläutet und viele katholische und manche evangelische Kirchen läuten morgens, mittags und abends zum Gebet (Angelusläuten). Damit verkünden in der christlichen Tradition Glocken Gottes Ehre und rufen die Christen zu Gebet und Gottesdienst auf.

Religionswissenschaftlich betrachtet verbinden sich bei Glockenläuten und dem Gebetsruf „Erfahrungen mit dem Heiligen und eine klare Verkündigung (Verherrlichung Gottes/Christi) mit der Aufforderung, ihrem Ruf zu entsprechen (durch Gebet und Gottesdienst).“<sup>119</sup> Auf je ihre Weise sind sie damit charakteristische Zeugnisse christlichen und muslimischen Glaubens. Doch wird dieser Aspekt in einer pluralen Gesellschaft (noch) wahrgenommen? Was geschieht, wenn gläubige und nichtgläubige, christliche wie muslimische Positionen aufeinander treffen? Hier scheint eine kommunikationstheoretische Klärung notwendig zu sein.

### **Kommunikationsklärung**

Was ist in der oben geschilderten Szene geschehen? Offensichtlich misslang die Verständigung. Doch warum? Sollen Verständigungsschwierigkeiten zwischen Kommunikations-



partnern beim interreligiösen Lernen im Nahbereich (Mikroebene) erklärt und überwunden werden, kann das Modell von *Friedemann Schulz von Thun* aus der Kommunikationspsychologie konkrete Hilfestellung geben.<sup>120</sup> *Schulz von Thun* geht davon aus, dass jede kommunikative Botschaft (mindestens) vier verschiedene Bedeutungsaspekte hat:

1. *Sachinhalt* = das, worüber ich informiere (der Inhalt der Nachricht);
2. *Selbstoffenbarung* = das, was ich von mir kundgebe (Absichten, Gefühle u. a.);
3. *Beziehung* = das, was ich von dir halte und wie wir zueinander stehen;
4. *Appell* = das, wozu ich dich veranlassen möchte.

Seine *Grundthese* formuliert Schulz von Thun so: Einerseits beinhaltet jede Mitteilung eines Sprechers eine quadratische Bedeutungsvielfalt und andererseits hört ein Hörer (s) eine quadratische Bedeutungsvielfalt – sozusagen mit vier unsichtbaren Ohren – aus dieser Mitteilung heraus.<sup>121</sup> Dies bedeutet, dass das, was jemand aus einer Mitteilung ‚heraushört‘, an der Intention des Sprechers vorbeigehen kann. Zwischen dem tatsächlich Gesagten (*Sender*) und dem durch den Gesprächspartner Verstandenen (*Empfänger*) können mannigfaltige Selektionen und Bedeutungsverschiebungen auftreten. Dies kann in einem Modell so zusammengefasst werden (siehe Abb. 2):



Abb. 2: Zusammenfassende Darstellung des Kommunikationsmodells nach Friedemann Schulz von Thun

Dieses Modell soll nun auf die oben illustrierte Situation angewendet werden. Nach *Schulz von Thun* kann die Situation so verstanden werden: Der Inhalt der Mitteilung des Muezzins ist

der Ruf zum Gebet (Sachaspekt). Ihm ist es eine heilige Pflicht, die Gläubigen zum Gebet zu rufen (Selbstkundgabe). Er geht davon aus, dass alle potentiellen Hörer dieses Rufen akzeptieren (Beziehungsaspekt) und es als heilige Pflicht betrachten, das Gebet zu verrichten (Appellaspekt).

Die Mehrheit der Schüler versteht den Sachinhalt – Ruf zum Gebet – nicht, sie übergehen – vielleicht aus Unkenntnis – den Appell der Nachricht des Muezzins, finden den Gesang komisch (Selbstkundgabe) und lachen über den Gesang und somit auch über den Muezzin (Beziehung).

Anders verhält es sich bei dem muslimischen Mädchen. Hier ist anzunehmen, dass es mit dem Inhalt vertraut ist (Sachinhalt). Sie empfindet eine heilige Pflicht (Selbstkundgabe), akzeptiert den Ruf (Beziehungsaspekt) und weiß, dass gläubige Muslime nach dem Ruf gewöhnlich das Gebet verrichten (Appellaspekt). Das Lachen der Mehrheit der Klasse, erlebt sie wohl als Nichtakzeptanz, als Abwertung durch die Klasse (Beziehungsaspekt), als Respektlosigkeit gegenüber etwas, das für sie von großer Bedeutung ist (Selbstkundgabe), das sie durch Weinen zum Ausdruck bringt und so Reaktionen der Anderen hervorrufen kann (Appellaspekt).

Mit diesem Modell lassen sich spezifische Schwierigkeiten in Bezug auf interreligiöses Lernen verdeutlichen. In Kommunikationsverhältnissen, welche sich auf vertraute religiöse Aspekte beziehen, kann davon ausgegangen werden, dass wir uns im Alltag ausreichend verständigen können. Wenn es in Deutschland vom Glockenturm her läutet, wissen wir, dass wir i. d. R. zum Kirchengang oder zum Gebet gerufen werden. Ähnlich verhält es sich bei dem muslimischen Mädchen in der geschilderten Situation. Problematisch wird es, wenn die erwartbare Vertrautheit nicht vorhanden ist. Dann scheinen die Mehrheitsangehörigen, welche die Normen (zumindest potenziell) festsetzen, dazu zu neigen, die Appelle des Gegenübers zu übergehen. Dies bedeutet, dass das ‚Appell-ohr‘ weniger gespitzt und entwickelt ist, als das der ‚schwächeren‘ Minderheit.<sup>122</sup> Bei Minderheitsangehörigen können

Diskriminierungserfahrungen „dazu führen, dass sie, nicht nur individuell biographisch bedingt, ein überempfindliches ‚Beziehungsohr‘ entwickeln und sich beispielsweise schnell abgewertet fühlen.“<sup>123</sup>

In der dargestellten Situation kam es – nach einer Phase der Betroffenheit bei allen Beteiligten – zu einer Aussprache untereinander. Das Mädchen erklärte, dass der Ruf zum Gebet für sie etwas Heiliges sei, die zuvor lachenden Schüler versicherten, dass sie so handelten, weil sie es nicht besser wussten. Am weiteren Unterricht nahmen die Schüler sehr interessiert teil und gingen respektvoll miteinander um. Interesse und Respekt sind zweifellos ein wichtiger Schritt für ein gelingenderes Miteinander, auch wenn dahingestellt bleiben soll, ob die nicht-muslimische Mehrheit der Schüler letztlich nachempfinden kann, wie sich Muslime im Allgemeinen von vornherein beim Hören des Korans aufgerufen wissen: „Wenn der Koran vorgetragen wird, dann hört hin und seid still! Vielleicht findet ihr Erbarmen“! (Koran, Sure 7,204)<sup>124</sup>

### **Spezielle Regeln bei Kommunikationsstörungen**

Ziehen wir aus dieser Situation Konsequenzen für den Umgang mit Lachen, so kann Folgendes<sup>125</sup> beachtet werden:

- a) Auch wenn die Lehrkraft vor dem Abspielen der Tonaufnahme den religiösen Kontext des „Rufs zum Gebet“ erläutert, dürfte dadurch die Fremdheit selbst nur wenig gemildert werden. Das Fremde einer anderen Sprache, insbesondere die einer den Kindern unbekannten kehligen Lautbildung, bringt sie zum Kichern, zum Lachen. Die Laute sind ‚irgendwie komisch‘.
- b) Beim ersten Lachen sollte das Gerät abgeschaltet werden, um darüber zu sprechen, was so komisch war. Die Fremdheit der Lautbildung ist durch die andere Sprache zu erklären: „So sprechen Menschen in Arabien (‚Vielleicht lachen die ja auch über unsere Laute?’).“ Der Grund für das Lachen kann aber auch in der Verunsicherung liegen,

dass man einen Menschen zwar reden hört, aber ihn nicht verstehen kann. Wer kennt das nicht? Man lacht, weil man unsicher ist.

- c) „Statt zu lachen kann man aber dieses eigenartige Fremde einmal genau anhören. (Vielleicht machen sich die anderen auch die Mühe, unsere Laute einmal genau anzuhören.)“
- d) Die religiöse Bedeutung des Rufes für andere könnte folgendermaßen deutlich gemacht werden: „Vielleicht ist in dieser Lerngruppe oder in einer Nachbarklasse ein Kind, dem der Gebetsruf sehr wichtig ist.“ Die Auseinandersetzung mit den Gefühlen dieses Kindes beim Lachen der anderen könnte anhand der obigen Szene deutlich gemacht werden.
- e) Ist das Lachen so aufgearbeitet, kann die Tonaufnahme erneut abgespielt werden. Sollte wieder gelacht werden, kann man noch deutlicher als zuvor auf die Gefühle eines muslimischen Kindes hinweisen und den Respekt vor dem Fremden einfordern, auch wenn die Kinder den Inhalt nicht sogleich verstehen.

Gehen wir erneut in eine dritte Klasse, in der sowohl muslimische, wie nicht-muslimische Kinder sind:<sup>126</sup>

Die Lehrerin erklärt den Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Unterrichtsstunde, dass sie eine Tonaufnahme vorspielen möchte. Kaum sind die ersten Klänge erschallt, wird die Stille durch freudige Aufschreie durchbrochen. Kurz darauf lacht fast die gesamte Klasse.

Mit der Zeit wird es aber still, eisiges Schweigen. Ausgehend von einigen kräftigen muslimischen Jungen ging per Flüsterpost durch die Reihen: ‚Wer lacht, wird vom Allmächtigen bestraft!‘ Die Lehrkraft bekommt von all dem nichts mit. Auch auf dem Pausenhof geht es weiter. Die kräftigen Jungen schubsen Schüler, die gelacht hatten und sagen: ‚Dies ist nur ein Vorgeschmack der Bestrafung des Allmächtigen!‘ Daraufhin entwickeln die nicht-muslimischen Schüler diffuse Ängste.

Da die Lehrperson die obigen Regeln nicht umgesetzt hat, kam es erst zu dieser eskalierenden Situation. Wie kann sie nach *Schulz von Thun* verstanden werden? – Das Lachen der Mehrheit der Klasse, erleben die kräftigen Jungs – ähnlich wie die obige muslimische Schülerin – als Nichtakzeptanz, als Abwertung durch die Klasse (Beziehungsaspekt), als Respektlosigkeit gegenüber etwas, das für sie von großer Bedeutung ist (Selbstkundgabe), was sie durch Bekämpfung zum Ausdruck bringen und was Angstreaktionen der Anderen hervorruft (Apellaspekt).

Die Vertrautheit einiger weniger Kinder mit ihrer Religion dominiert unhinterfraglich die Szene, und zwar „so mächtig, dass die Kinder, die lachen mussten, diesem (fremd-)religiösen Druck nicht widerstehen konnten und [...] weder kritische Distanz noch Widerspruch wagten.“<sup>127</sup> Ein verborgener Lehrplan, der mit Straf- und Höllenangst operiert, überlagert den offiziellen. Wenn hierbei irgendetwas gelernt wurde, dann dies: „Wer, wenn auch unwissentlich, die Regeln des Islam übertritt, in diesem Fall: wer ungezwungen lacht, wenn der Ruf zum Gebet erschallt, den trifft die Strafe des Allmächtigen in Zeit und Ewigkeit. Als gelungener Prozess interreligiösen Lernens kann dies wohl nicht gelten.“

Für gelingende interreligiöse Lernprozesse sollte Folgendes beachtet werden:

- a) Wichtig ist, dass die für Bildungsprozesse verantwortlichen Personen eine der Sache angemessene und den Teilnehmenden verständliche Einführung zum Inhalt geben. Dabei sollen Sensibilitäten der Minderheitenangehörigen respektiert und diese als Personen geachtet werden. Dazu ist zuvorderst ein korrekter Sprachgebrauch notwendig. Denn es gibt „Bezeichnungen, die dem Selbstverständnis einer Gruppe total widersprechen und daher verletzend wirken.“ Dies kann an der früher gängigen Bezeichnung „*Mohammedaner*“ verdeutlicht werden, mit der nicht beachtet wird, dass sich *Muslims* „nicht primär als Anhänger Mohammeds“ verstehen. Vielmehr ist für sie der Islam als „Ergebung in Gottes Willen“ entscheidend.<sup>128</sup>

- b) Für Bildungsprozesse verantwortliche Personen sollten bei der Behandlung von Inhalten, die mit interreligiösem und -kulturellem Lernen zu tun haben, besonders sensibel die vier Bedeutungsaspekte einer Mitteilung schon im Voraus bedenken, im Unterrichtsgeschehen selbst wahrnehmen und darauf eingehen können.
- c) Für Bildungsprozesse verantwortliche Personen sollten beachten, dass in einer Kommunikationssituation, die interreligiös bzw. -kulturell relevant ist, die Mehrheitsangehörigen, welche die Normen (zumindest potenziell) festsetzen, dazu neigen, die Appelle der ‚schwächeren‘ Minderheit zu übergehen.
- d) Für Bildungsprozesse verantwortliche Personen sollten sensibel wahrnehmen, wenn die Minderheitsangehörigen, nicht nur individuell biographisch bedingt, überempfindlich reagieren oder sich schnell abgewertet fühlen.
- e) Für Bildungsprozesse verantwortliche Personen sollten konkret klären können, ob bei Verständigungsschwierigkeiten der interreligiöse und -kulturelle Aspekt im Vordergrund steht oder ob es sich um Schwierigkeiten handelt, die vorwiegend im ‚normalen‘ zwischenmenschlichen Bereich angesiedelt sind. Während erstere primär aufgrund von divergierenden, religions- und kulturspezifischen Wertungen und Verhaltensweisen entstehen, entspringen letztere vorwiegend ‚normalen‘ zwischenmenschlichen Motiven und Themen, wie z. B. unterschiedliche soziale Interessen, Ziele, Beurteilungen, Verteilungen von Ressourcen, Rollen, Strukturen, Beziehungen, Werte.
- f) Werden Mensch-zu-Mensch-Begegnungen zwischen Christen und Muslimen ermöglicht, sollten muslimische Kinder, Jugendliche oder Erwachsene nicht vorschnell zu Experten ihrer Religion gemacht werden.<sup>129</sup>

Die obigen Situationen lassen vermuten, dass situative, emotionale und funktionale Bedingungen für den Umgang mit islamischer Kultur und Religion von großer Bedeutung sind.

## 6 Konstruktion fremder islamischer Inhalte

Konstruktionsprozesse werden im Folgenden mit Bezug auf den „Konstruktivismus“ erarbeitet. Da es jedoch nicht ‚den‘ Konstruktivismus gibt, sondern unterschiedliche Strömungen in Wissenschaftstheorie (Mittelstraß), Neurobiologie (Maturana, Varela), Gehirnforschung (Roth, Singer), Kommunikationswissenschaft (Watzlawick), Wissenssoziologie (Luckmann), Systemtheorie (Luhmann) u. a. m.,<sup>130</sup> ist hier meine diesbezügliche Ausgangsposition zumindest zu skizzieren.

Die Grundfrage lautet: „Wie entstehen innere Vorstellungen über die Dinge der Welt und wie verhalten sich Wissen und äußere Wirklichkeit zueinander?“ In neueren, gemäßigten, konstruktivistisch geprägten erkenntnistheoretischen Auffassungen ist die äußere Wirklichkeit nicht objektiv und voraussetzungsfrei (also unabhängig vom Beobachter) wahrnehm-, beschreib- und erklärbar. Vielmehr wird die Art, wie wir Wirklichkeit wahrnehmen und die Entstehung von Wissen, auch ein Stück weit ins erkennende Subjekt verlegt, womit die Wirklichkeit auch eine „Konstruktion“ von Menschen darstellt. Diese ist abhängig von deren je spezifischer Sicht auf die Dinge, deren Interpretation und deren „Brille“, mit der sie die Welt sehen. Damit ist „Wissen keine Kopie der Wirklichkeit [...], sondern eine Konstruktion von Menschen.“<sup>131</sup> „Was der Einzelne als Wirklichkeit erlebt, ist also eine individuell und/oder sozial konstruierte Wirklichkeit.“<sup>132</sup>

Zur Verdeutlichung dieser Auffassung sind folgende Grundannahmen von Bedeutung: Aus konstruktivistischer Perspektive ist der „menschliche Organismus ein zwar energetisch offenes, aber *informationell geschlossenes System*. Das heißt: Unser Gehirn reagiert letztlich ‚nur‘ auf die vom Gehirn bereits verarbeitete (interpretierte) Information von außen (was man auch Autopoiesis nennt). Das Verhältnis



zwischen uns und der Außenwelt ist das einer *strukturellen Koppelung*: Es muss – trotz der Eigenkonstruktionen – ein Minimum an Entsprechung zwischen unseren Konstruktion und der Umwelt vorhanden sein, damit unser Handeln viabel (nützlich) ist.“<sup>133</sup>

Überträgt man die skizzierten konstruktivistischen Kernthesen auf Fragen des Lernen und Lehrens, dann können wichtige Grundüberlegungen – im Sinne der Situated Cognition-Bewegung (Lave, Rogoff, Greeno, Resnick), die ähnlich wie der Begriff Konstruktivismus nicht eindeutig definiert ist – folgendermaßen zusammengefasst werden:

- „Das Wissen in einer Gesellschaft stellt immer ‚geteiltes Wissen‘ dar, d. h. Wissen wird von Individuen im Rahmen sozialer Transaktionen gemeinsam entwickelt und ausgetauscht [ ... ].
- Das konkrete Denken und Handeln eines Individuums lässt sich jeweils nur auf dem Hintergrund eines konkreten (sozialen) Kontextes verstehen.
- Lernen ist stets situiert, d. h., es ist an die inhaltlichen und sozialen Erfahrungen der Lernsituation gebunden.
- Wissen wird nicht passiv erworben, sondern aktiv konstruiert.“<sup>134</sup>

Die Bedeutung des konstruktivistischen Paradigmas für interreligiöses und -kulturelles Lernen wird im Folgenden systematisch entwickelt, indem vier Evidenzquellen<sup>135</sup> einer gemeinsamen Konstruktion von Sinn spezifisch konkretisiert werden (vgl. Abb. 3):

- „Zunächst die sinnliche Wahrnehmung von Phänomenen (d. h. neue Erfahrungen – individuelle oder kollektive)“ in der Präsentationsform,
- dann „die kognitive Konstruktion, die neue Impulse und bereits vorhandene Gedächtnisspuren und Konstrukte miteinander verbindet“ in der Konstruktion des je eigenen subjektiven Standorts (eigen bzw. fremd),



- sowie „ihre soziale Bestätigung (oder Verleugnung!)“ in der je subjektiven Reaktion, die in neun Konstruktionsmodi zum Ausdruck kommt
- „und schließlich wird alles überlagert vom jeweiligen emotionalen Erleben des Ereignisses oder der Situation“, was die emotionale Ladung ausmacht.

Dieser formalen Benennung der Evidenzquellen folgt nun eine inhaltlich Präzisierung.

Bei der Konstruktion fremder kultureller bzw. religiöser Inhalte bekommen wir es zuvörderst mit dem Problem der Relationalität zu tun, da Fremdheit nicht objektiv definiert werden kann. Denn mit dem Begriff ‚fremd‘ wird Relationalität ins Spiel gebracht (Karl Valentin: „Fremd ist der Fremde nur in der Fremde“), weshalb Fremdes und Eigenes immer wechselseitig aufeinander bezogen sind.<sup>136</sup> Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Begriff des Fremden in der deutschen Sprache mindestens drei Bedeutungen<sup>137</sup> umfassen kann: a) ‚weit weg‘ (vorwiegend räumlicher Aspekt), b) ‚unvertraut‘ bzw. ‚unbekannt‘ (Aspekt der Andersartigkeit) und c) ‚nicht eigen‘ bzw. ‚nicht zugehörig‘ (Aspekt des Besitzes, des Ein- und Ausschlusses).

Mit dem Begriff *Andersheit* könnte man das angesprochene Problem der Relationalität des Fremden umgehen, denn Andersheit kann definiert werden als etwas, das Anderes nicht ist. Mit Andersheit können also z. B. Inhalte der Religion des Islam von anderen, z. B. christlichen Inhalten, theologisch abgegrenzt werden. Leider kommt Andersheit auch ohne konkrete Menschen aus, weshalb wir auf die Kategorie ‚fremd‘ nicht verzichten können.

Gegenüber Andersheit kann *Fremdheit* nur als Beziehungsaussage verstanden werden. Fremdheit ist – wie wir schon gesehen haben – vom eigenen Standort abhängig (eigen = nahe, vertraut, zugehörig; fremd = weit weg, unbekannt, nicht zugehörig) und bezeichnet ein Verhältnis zum Anderen, das sich mit Emotionen (Wertschätzung, Neutralität, Geringschätzung) und Wertungen bzw. subjektiven Reaktionen (Anerken-

nung, Einordnung usw.) verbindet. Damit sind die Grundkategorien der Abb. 3 erklärt.

Im Einzelnen benenne ich neun Konstruktionsformen bzw. -muster. Diese enthalten unterschiedliche Kombinationen von Verstehen und Nicht-Verstehen fremder islamischer kultureller bzw. religiöser Inhalte, auf dem Hintergrund je unterschiedlicher subjektiver Standorte und emotionaler Ladungen. Dabei überführe ich drei der vier Modi des Fremderlebens nach *Ortfried Schöffler*<sup>138</sup> – „Fremdheit als Resonanzboden des Eigenen“, „Fremdheit als Ergänzung“ sowie „Fremdheit als Komplementarität“ – in die Muster „Einordnung ins Eigene“, „Aneignung“ sowie „Anerkennung“ und differenziere seinen vierten Modus „Fremdheit als Gegenbild“ weiter aus. Bei meinen Konstruktionsmustern „Abwertung“, „generelle Ablehnung“ und „offene Islamfeindlichkeit“ beziehe ich mich v. a. auf Dimensionen einer repräsentativen Umfrage, die vom Bielefelder Institut für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit in Deutschland seit 2002 durchgeführt werden.<sup>139</sup> Die verbleibenden drei Muster sind gekennzeichnet durch das ganz oder teilweise Fehlen von Kategorien zur Wahrnehmung von Unterschieden.<sup>140</sup> Fehlen Subjekten sowohl Kategorien für das Eigene wie für das Fremde, spreche ich von „Indifferenz“, beim Fehlen von Kategorien für das Fremde von „Distanzierung“ bzw. von „Tolerierung“, wenn durch Erklärungen des Fremden ansatzweise akzeptable Kategorien des Fremden entstehen. In Abb. 3 wird der skizzierte Sachverhalt zusammengefasst.

SUBJEKTIVER STANDORT

SUBJEKTIVE REAKTIONEN

P			Konstruktion fremder islamischer Inhalte als		
R	MERKMALE	E			
Ä	- nahe	I	EINORD-	DISTANZIE-	OFFENE
S	- vertraut	G	NUNG ins	RUNG vom	ISLAMFEIND-
E	- zugehörig	E	EIGENE	FREMDEN	LICHKEIT
N	(integriert)	N			
T					
A			ANER-	INDIFFE-	GENERELLE
T			KENNUNG des	RENZ gegenüber	ABLEHNUNG
I			FREMDEN	dem FREMDEN	des FREMDEN
O					
N	- fern	F			
S	- unbekannt	R	ANEIGNUNG	TOLERIERUNG	ABWERTUNG
F	- nicht zugehörig	E	des FREM-	des FREMDEN	des FREMDEN
O	(ausge-	M	DEN	durch ERKLÄREN	
R	schlossen)	D			
M					

EMOTIONALE LADUNG

Wertschätzung	Neutralität	Geringschätzung
Respekt, Achtung	Langeweile	Angst
Neugier, Faszination		Belustigung

Abb. 3: Konstruktion fremder islamischer Inhalte

Der besseren Veranschaulichung wegen, gehe ich im Folgenden von einer eigenen christlichen, deutschen Sicht und einer fremden islamischen Religion bzw. Religiosität aus, ohne weitere, notwendige Differenzierungen etwa zwischen deutschstämmigen Muslimen oder Migranten türkischer und arabischer Herkunft in Rechnung zu stellen:

1. EINORDNUNG ins Eigene: Das Neue/Fremde (z. B. die Funktion des Minaretts) wird vom Eigenen her (Glockenturm einer Kirche) konstruiert und in vorhandene Erfahrungen und Begrifflichkeiten eingeordnet. Hier werden „Gemeinsamkeiten vor dem Trennenden“ gesucht, was eine vorbehaltlosere und angstfreiere Begegnung mit dem Fremden erlaubt. Weil aber die Einordnung ins Eigene der eigenen Position eine deutliche Priorität einräumt, wird die „Unzugänglichkeit des Fremden“ leicht übersehen.<sup>141</sup>

2. ANEIGNUNG des Fremden: Mit Aneignung des Fremden wird „begreifendes Erkennen der Alterität“ verstanden, „nicht deren Unterwerfung, Inbesitznahme oder Auflösung in einer ‚Horizontverschmelzung‘, sondern der Prozess einer partiellen, distanzwahrenden assimilativen und reziproken Integration im Sinne eines Vertrautwerdens in der Distanz“.<sup>142</sup> Unter Aneignung wird also die „partielle Integration“ des Fremden verstanden. Dazu ist aber die Kompetenz notwendig, die „Innensicht der Außensicht einnehmen zu können“<sup>143</sup> (Perspektivenwechsel). Ist diese Kompetenz vorhanden, erfahre ich hier in der Begegnung mit dem Fremden (z. B. das Fasten im Monat Ramadan) „durch die Fremdheit etwas mehr von mir, weil ich dabei erkunde, warum das Fremde für mich fremd ist“<sup>144</sup> (z. B. Warum fasten viele Christen kaum noch?). Weil das Fremde hier die Funktion der Bereicherung für mich haben kann, wird es aber in gewisser Weise funktionalisiert. „Trotz der geleisteten Verschränkung von Eigenem und Fremdem stellt sich hier die Frage, ob nicht gerade diese Funktionalisierung die Wahrnehmung des Fremden nicht zu sehr einengt und es in seiner Eigenart zu wenig freigibt.“

3. TOLERIERUNG des Fremden durch Erklären: Wenn die Konstruktion durch Einordnung des Fremden in das Eigene oder

Aneignung des Fremden wegen zu großer Fremdheit fehl-schlagen muss (z. B. Reinigung vor dem islamischen Gebet mit Wasser, das auch durch die Nase geführt werden muss), kann die Konstruktion so erfolgen, dass die „Phänomene aus ihrem eigenen kulturellen Kontext“<sup>145</sup> heraus wahrgenommen sowie erklärt werden (in unserem Beispiel: Die Reinigung erfolgte, weil Staub und Sand in heißen Gegenden der Erde überall eindringen) und eine „Verschmelzung von eigenem und frem-dem Horizont ausgeschlossen ist. Dieser Weg betont die Unzu-gänglichkeit, indem er die Phänomene entweder historisiert oder nach spezifischen Konfigurationen sucht, die fremden Wirklichkeitsannahmen und Wahrheitsansprüchen Geltung verleihen.“ In diesem Sinne hat hier Toleranz den Beige-schmack von Duldung und Ertragen. Wird Toleranz positiv konnotiert und als Mitverantwortung oder als „Anerkennung des Anderen als zwar anders, aber wertvoll und gleichbe-rechtigt“<sup>146</sup> verstanden, so sind wir beim Konstruktionsmuster „Anerkennung“.

4. **ANERKENNUNG** des Fremden: Hier wird bei der Konstruktion die „Uneindeutigkeit und Unausschöpflichkeit“<sup>147</sup> des Frem-den gewahrt, ohne dass das Fremde völlig fremd bleibt. Die Zuordnung zum Eigenen (Ähnlichkeiten entdecken) erfolgt, ohne dass das Fremde angeeignet wird, weil das „Störende und Differente der Fremdheitserfahrung [...] wahrgenommen und beantwortet“ werden kann (Beispiel: Gläubige Muslime gehen am Freitag zum Gebet in die Moschee, während gläu-bige Christen am Sonntag zum Gebet in die Kirche gehen – oder auch nicht. Wenn Muslime und Christen zu Gott beten, ist das jeweilige Verständnis von Gott doch unterschiedlich.). Auch wenn Verstehen hier sehr weitgehend erfolgt, hat es seine Grenze in jenem Verstehen des Fremden, das das Eigene völlig fremd werden ließe (auch Muslime sollten geeignete Räumlichkeiten zum Gebet erhalten können, weshalb grund-sätzlich Moscheen in Deutschland erlaubt werden sollten. Würden diese aber zur Vorbereitung von Terror gegen die deutsche Gesellschaft benutzt, wäre die entsprechende Grenze

überschritten.). Praktisch geht es hier um ein „umsichtiges Eintreten für die Entfaltung“ des Fremden. Hier wird eine Dialogkompetenz mit dem Fremden angestrebt, die die „Plausibilität und Selbstverständlichkeit bisheriger Urteile dadurch modifiziert, dass sie neben die einer bislang nicht vertrauten Erfahrung, Religion oder Kultur treten (z. B. Moscheen stehen neben Kirchen).

5. INDIFFERENZ gegenüber dem Fremden: Hier kommt kein relevantes Verstehen oder Nicht-Verstehen zustande, weil den Subjekten keine Kategorien zur Unterscheidung verfügbar sind und somit die Konstruktion quasi im ‚Niemandland‘ erfolgt. Aufgrund der steigenden Zahl ‚nichtpraktizierender‘ Christen bzw. Konfessionsloser, muss dieser Form wohl zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt werden. In der Schule könnten hier Inhalte des Islams lediglich kategorienlos angehäuft werden. Eine Notenfixierung könnte diesem Konstruktionsmuster Vorschub leisten, sodass nach der Notenvergabe viel und schnell vergessen wird.

6. DISTANZIERUNG vom Fremden: Ähnlich wie bei der Aneignung des Fremden erfahre ich hier durch die Fremdheit etwas mehr von mir, indem ich mich vom Fremden distanzriere. Der Unterschied zur Aneignung besteht darin, dass das Fremde lediglich als schemenhafte, ‚negative Folie‘ dient und man sich nicht nach dem Fremden erkundigt (beispielsweise könnte die Verschleierung der Frauen im Islam zur Aussage führen: Wie gut haben es nicht-muslimische Frauen in Deutschland). Es wird keine Verschränkung von Eigenem und Fremdem geleistet und doch hat das Fremde eine gewisse Funktion für das Eigene.

7. ABWERTUNG des Fremden: Zwischen Eigenem und Fremdem besteht eine gewisse Beziehung, aber mit negativem Vorzeichen. Die religiöse bzw. kulturelle Abwertung des Islam kann mit folgenden Formulierungen verdeutlicht werden: ‚Die muslimische Religion und Kultur passt nicht in unsere westliche Welt‘ und ‚Der Islam hat eine verachtenswerte Kultur hervorgebracht‘.<sup>148</sup> Das Fremde (Religion wie Kultur) wird abgewertet, aber es ist weit genug vom Eigenen entfernt,

dass es nicht bedrohlich werden kann. Es ist möglich, dass hier – aus Unverständnis – über das Fremde gelacht wird (z. B. arabische Gebete).

8. GENERELLE ABLEHNUNG muslimischer Personen, aller Glaubensrichtungen, Symbole und religiösen Praktiken des Islam:<sup>149</sup> Ausgedrückt wird dies z. B. durch die Aussagen: „Durch die vielen Muslime hier (in Deutschland) fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land“, „Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden“.<sup>150</sup> Wenn das Fremde dem Eigenen zu nahe rückt, überwiegt irgendwann die Bedrohung gegenüber dem Wunsch nach Erweiterung des Eigenen. Man ist auf mögliche Angriffe von Seiten des Fremden eingestellt und kann unter Umständen überall die Bedrohung sehen (z. B. alle dunkelhäutigeren Menschen könnten Araber und damit islamistische Terroristen sein).

9. OFFENE ISLAMFEINDLICHKEIT kann durch folgende Aussagen verdeutlicht werden: „Es sollte besser gar keine Muslime in Deutschland geben“ und „Muslimen sollte jede Form der Religionsausübung in Deutschland untersagt werden“.<sup>151</sup> Das Fremde rückt hier so nahe, dass das Gefühl entsteht, dass man das Eigene verliert, wenn man das Fremde nicht abwehrt bzw. das Fremde (auch gewaltsam) bekämpft. Gewaltsame Ausprägungen eines solchen Modus wären z. B. das Abbrennen von Asylantenheimen und das Zusammenschlagen von Fremden auf offener Straße.

### **Religionspädagogische Konsequenzen**

*Negative Emotionen.* Sind in einer Lerngruppe (mehrheitlich) abwertende Konstruktionen (offene Islamfeindlichkeit, generelle Ablehnung, Abwertung) vorhanden, so können diese negative Emotionen der Konstrukteure signalisieren. Weil solche Emotionen als Wahrnehmungs- bzw. Erkenntnisfilter wirken, können rein kognitive Instruktionen an negativen Emotionen abprallen. Für eine Um-Konstruktion scheint es deshalb hilfreich, zunächst die zugrunde liegenden Emotionen

sensibel wahrzunehmen, um diese zu bearbeiten (z. B.: Was macht Angst? Arbeitsplatzverlust, Gewalt, in der Öffentlichkeit die fremde Sprache nicht zu verstehen).

*Emotionsneutralität.* Wandeln sich emotional negativ geladene Konstruktionen in emotionsneutrale, kann dies als richtungsweisender Schritt betrachtet werden. Wenn Bildungsprozesse sich jedoch darin erschöpfen, dürfte dies im Ganzen zu wenig sein, da ein solches Wissen – wenn überhaupt – lediglich „träges Wissen“<sup>152</sup> wäre, ein Wissen also, das zwar vorhanden, aber vom jeweiligen Subjekt nicht nutzbar und damit letztlich bedeutungslos ist.

*Positive Emotionen.* Neugier, Faszination usw. allein sind noch keine Gewähr dafür, dass in Konstruktionsprozessen nicht die eine oder andere Seite von der jeweils anderen vereinnahmt wird. Vielmehr kennt man das Phänomen von Verliebten, die den/die Geliebte/n unter einer rosarot gefärbten Brille wahrnehmen. Verblasst diese Brille oder wird sie (irgendwann) abgenommen, kann dies ein (böses) Erwachen zur Folge haben. Um dies zu vermeiden scheinen an die Realität zurückgebundene, durchaus wohlwollende, Emotionen auf Dauer angebrachter zu sein.

*Relationalität von Eigenem und Fremdem.* Das relationale Verhältnis von Eigenem und Fremdem ist durchgängig von Bedeutung. Wenn nämlich in der Präsentationsform das Sicherheitsbedürfnis (das Fremde rückt nicht zu Nahe an das Eigene) der jeweils anderen Seite berücksichtigt wird, kann selbst unter Beibehaltung einer grundsätzlich negativen emotionalen Ladung, eine Um-Konstruktion von fremden religiösen bzw. kulturellen Inhalten erfolgen (z. B. generelle Ablehnung in Abwertung). Bei einem ständig neu auszubalancierenden Verhältnis von Fremdem und Eigenem verbunden mit grundsätzlich positiver Emotionalität kann wechselseitige Anerkennung (Abb. 3) als Zielperspektive von Bildungsprozessen in den Blick kommen.



---

## 7 Kampf um Anerkennung

In den beschriebenen neun Konstruktionsprozessen kommt ein je unterschiedlich modulierter „Kampf um Anerkennung“<sup>153</sup> zum Ausdruck, der die Entwicklung einer „Kultur der Anerkennung der Anderen in ihrem Anderssein“<sup>154</sup> notwendig macht. *Axel Honneth* hat diesen Kampf um Anerkennung moralphilosophisch begründet. Im Zentrum seiner „moralischen Grammatik sozialer Konflikte“ steht die Wechselseitigkeit der Anerkennung, die „eine Vorrangigkeit der Wahrnehmung des Anderen vor der Entwicklung des Selbstbewusstseins behauptet“.<sup>155</sup> Er geht dabei von drei Formen der wechselseitigen Anerkennung aus, nämlich emotionale Zuwendung (Liebe, Freundschaft), das Rechtsverhältnis und soziale Wertschätzung.<sup>156</sup> Diese drei aufeinander aufbauenden Anerkennungsverhältnisse können nach Honneth als anthropologische wie gesellschaftliche Grundformel verstanden werden: „Im affektiven Anerkennungsverhältnis der Familie wird das menschliche Individuum als konkretes Bedürfniswesen, im kognitiv-formellen Anerkennungsverhältnis des Rechts wird es als abstrakte Rechtsperson und im emotional aufgeklärten Anerkennungsverhältnis des Staates wird es schließlich als konkretes allgemeines, nämlich als in seiner Einzigartigkeit vergesellschaftetes Subjekt anerkannt“.<sup>157</sup> Für unser Thema bedeutet dies, dass die Anerkennung zwischen den muslimischen Staaten und Deutschland nur dann Erfolg versprechend verlaufen kann, wenn zunächst die Anerkennung auf der emotionalen Ebene erfolgt, welche selbst die Grundlage für die Anerkennung als Rechtssubjekt abgibt.

Festzuhalten ist, dass nicht alle Modi gleichwertig und gleichgewichtig sind, denn in Bildungsprozessen ist mit Anerkennung eine Zielorientierung vorgegeben, die im Umgang mit dem Islam angestrebt werden sollte, weil durch gegenseitige Anerkennung Identität gewahrt bzw. aufgebaut werden kann, insofern Identität auf Anerkennung durch andere angewiesen

ist und die Abgrenzung von Eigenem und Fremdem nicht nivelliert wird.<sup>158</sup> Von besonderer Bedeutung für Bildungsprozesse sind sicher auch die Einordnung ins Eigene, die Tolerierung durch Erklären sowie die Aneignung, da in diesen durchaus eine Nähe zum angestrebten Ziel deutlich wird. Nicht übersehen werden sollte die Gefahr der Indifferenz gegenüber Fremdem trotz Bildungsprozessen, die ihr Ziel verfehlen und lediglich zu Schein-Bildung führen würden. Da aber auch die übrigen Konstruktionsformen im Alltag existieren und ihre Wirkung entfalten, sollten sie nicht übergangen werden, sondern sensibel wahrgenommen und umsichtig bearbeitet werden.

Um Anerkennung in Bildungsprozessen zu unterstützen, sind Arbeitshilfen, in denen Gemeinsames herausgestellt wird, aber auch Unterschiede benannt, erklärt und bewusst gemacht werden, ohne diese multikulturell einzuebnen, sehr hilfreich.<sup>159</sup> Verständigungsförderlich kann auch ein Blick in einen interkulturellen Kalender<sup>160</sup> sein. Weiterführende Informationen gibt es auch für die Elternarbeit,<sup>161</sup> die zum Gelingen von Kommunikation beitragen können.

Im Folgenden wird exemplarisch ein weitgehend gelungener Kommunikationsprozess dargestellt.<sup>162</sup>

8. Klasse. 23 Schüler und Schülerinnen. Katholischer Religionsunterricht. Die Mehrheit der Schüler ist katholisch. Drei Schüler ministrieren sonntags, die Mehrheit geht selten bis nie in den Gottesdienst. Eine Schülerin ist engagiertes Mitglied einer Freikirche. Eine nominell muslimische, sich selbst aber als nicht praktizierend bezeichnende Schülerin nimmt auch teil.

In der letzten Unterrichtsstunde fragte eine Schülerin die Lehrperson – während sie durch die Tischreihen ging, quasi unter vier Augen – wie man denn den Rosenkranz beten würde. Diese vertröstete sie auf die nächste Stunde, die nun gekommen war:

Nach der üblichen Begrüßung beginnt die Lehrperson. „Neulich erzählte mir ein Lehrer eine Begebenheit, die

er auf der Abschlussfahrt mit seiner 9. Klasse erlebt hat. Vielleicht interessiert es euch. Die Schüler kamen von einer ‚Shoppingtour‘ aus der Innenstadt zurück. Ein Schüler kam ganz freudig zu dem Lehrer und sagte: ‚Ich habe eine geile Kette gekauft, die hänge ich mir um den Hals!‘ Der Lehrer war nicht schlecht erstaunt, als er die Kette sah. Es war so eine Kette (Die Lehrkraft zieht einen Rosenkranz aus der Tasche). Der Lehrer fragte den Schüler: ‚Weißt du, wofür diese Kette gewöhnlich verwendet wird?‘ Dieser verneinte.“ Daraufhin fragte eine Schülerin: „Meine Freundin hat auch so eine Kette umhängen! Was ist mit einer solchen Kette?“ Lehrkraft: „Es ist ein Rosenkranz.“ Ein anderer Schüler (Ministrant): „Ein Rosenkranz wird doch normalerweise in der Kirche gebetet, wenn jemand gestorben ist.“ „Ja! Der Rosenkranz wird aber auch regelmäßig in der Kirche gebetet, allerdings meist nur von alten Frauen, die ihn ziemlich herunterleiern.“ Die muslimische Schülerin schaltet sich in das Gespräch ein: „Mein Vater hat auch so etwas!“ „Im Islam gibt es auch eine Gebetskette, die hat aber 99 Perlen, [...]“ und bevor die Lehrkraft weiter reden kann ergänzt sie: „[...] und hat kein Kreuz!“ „Wie betet man mit eurer Kette?“, fragt jemand die muslimische Schülerin. „Ich weiß es nicht genau, aber ich kann die Kette ja mal mitbringen!“ Die Lehrkraft ergänzt: „Im Islam werden mit Hilfe der Gebetskette die 99 schönen Namen Gottes wiederholt. Und damit man sich nicht verzählt, hat man 99 Perlen.“ „Und wie betet man den Rosenkranz?“, wird weiter gefragt. Da es niemand weiß, erklärt die Lehrkraft es. Die ‚freikirchliche‘ Schülerin schaut die Lehrkraft erstaunt an und fragt: „Wie oft? Da ist man ja gar nicht mehr bei der Sache!“ „In manchen christlichen Gemeinschaften betet man lieber ein Vaterunser und das langsam und aufmerksam“, entgegnete die Lehrkraft.

In diesem Beispiel wird ersichtlich, dass Kommunikation des Glaubens und Anerkennung des Glaubens anderer zwar nicht

immer einfach, aber dennoch möglich sind. Die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen christlicher und islamischer Religion bzw. Religiosität,<sup>163</sup> zwischen nicht-praktizierenden und praktizierenden Katholischen, Protestanten, Schiiten, Sunniten usw. kann erfolgreich verlaufen, auch ohne bleibende Unterschiede zu nivellieren.

---

## Anmerkungen

- 1 Vgl. dazu v. a. *Walter Fürst* (Hg.), *Pastoralästhetik. Die Kunst der Wahrnehmung und Gestaltung in Glaube und Kirche*, Freiburg i. B. 2002, darin besonders *Walter Fürst*, *Mit den Augen des Glaubens. Präliminarien und Strukturelemente einer theologisch verantworteten Ästhetik des pastoralen Handelns*, 131-165 und diesen Ansatz bilanzierend *Stephan Altmeyer*, *Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen*. Stuttgart 2006. Vgl. ebenso *Karl Bopp*, *Barmherzigkeit im pastoralen Handeln der Kirche. Eine symbolisch-kritische Handlungstheorie zur Neuorientierung kirchlicher Praxis*, München 1998; *Heribert Wahl*, *Glaube und symbolische Erfahrung*, Freiburg i. B. 1994; *Andreas Witrahm/Ulrich Feeser-Lichterfeld* (Hg.), *Dem Christsein Gestalt geben. Mit den Augen des Glaubens sehen* (Themenhefte Gemeindearbeit 65), Aachen 2005 sowie, mit etwas anderer Akzentsetzung, *Don S. Browning*, *A Fundamental Practical Theology. Descriptive and strategic Proposals*, Minneapolis 1996 und *Norbert Mette*, *Zwischen Handlungs- und Wahrnehmungswissenschaft – zum handlungs-theoretischen Ansatz der Praktischen Theologie*, in: *Pastoraltheologische Informationen* 22 (1-2/2002), 28-31; *ders.*, „... dass Gott ein Tätigkeitswort werde“, in: *KatBl* 129 (2004), 368-375; *ders.*, *Einführung in die katholische Praktische Theologie*, Darmstadt 2005.
- 2 *Walter Fürst*, *Praktisch-theologische Urteilskraft. Auf dem Weg zu einer symbolisch-kritischen Methode der Praktischen Theologie*, Zürich u. a. 1986. Zur Einführung vgl. besonders 1-32.
- 3 Vgl. *Walter Fürst*, *Urteilskraft II. Praktisch-theologisch*, in: *LThK*<sup>3</sup>, Bd. 10 (2001) 494.
- 4 *Walter Fürst*, *Symbolisch-kritischer Ansatz der Praktischen Theologie als Wissenschaft – Bausteine einer künftigen Pastoralästhetik*, in: *Pastoraltheologische Informationen* 20 (2/2000), 28-31, 28.
- 5 Vgl. *Walter Fürst*, *Praktisch-theologische Urteilskraft*, 1986, 648.
- 6 *Mette*, „... dass Gott ein Tätigkeitswort werde“, 2004, 373.
- 7 *Mette*, *Einführung*, 2005, 18.
- 8 Ebd., 19 und das folgende Zitat sowie grundlegend *Helmuth Peukert*, *Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie*.

- Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung, 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1988; *Edmund Arens*, Christopraxis. Grundzüge theologischer Handlungstheorie, Freiburg i. B. 1992; ders. (Hg.), Habermas und die Theologie. Beiträge zur theologischen Diskussion, Rezeption und Kritik der Theorie kommunikativen Handelns, 2. Aufl. Düsseldorf 1989; ders. (Hg.), Kommunikatives Handeln und christlicher Glaube. Ein theologischer Diskurs mit Jürgen Habermas, Paderborn 1997; *Hermann Düringer*, Universale Vernunft und partikularer Glaube. Eine theologische Auswertung des Werkes von Jürgen Habermas, Leuven 1999; *Bernhard Fresacher*, Kommunikation. Verheißung und Grenzen eines theologischen Leitbegriffs, Freiburg i. B. 2006.
- 9 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kulturs (Hg.): Lehrplan für die bayerischen Hauptschulen (Katholische Religionslehre), München 2004. Vgl. ähnlich auch Evangelische Religionslehre und Ethik.
- 10 Zu gesellschaftlichen Veränderungsprozessen in Deutschland vgl. u. a. *Stephan Leimgruber*, Interreligiöses Lernen, München 2007, bes. 27ff; *Andreas Renz/Stephan Leimgruber*, Christen und Muslime. Was sie verbindet – was sie unterscheidet, München 2004.
- 11 Vgl. *Annegret Helen Hilligus/Maria Anna Kreienbaum* (Hg.), Europa-kompetenz – durch Begegnung lernen, Opladen u. a. 2007.
- 12 Alle Zitate *Georg Auernheimer*, Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, 3. neu bearb. u. erw. Aufl. Darmstadt 2003, 25.
- 13 Ebd., 73f. (Hervorhebungen im Original). Vgl. zur systematisch-theologischen Bedeutung: *Margit Eckholt*, Poetik der Kultur. Bausteine einer interkulturellen dogmatischen Methodenlehre, Freiburg i. B. 2002.
- 14 *Folker Riekers*, Interreligiöses Lernen, in: Norbert Mette/ders. (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 874-881, 877f. Die Abkürzungen wurden aufgelöst.
- 15 *Hans-Georg Ziebertz*, Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik, in: Georg Hilger/Hans-Georg Ziebertz/Stephan Leimgruber, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 67-87, 74f.
- 16 Vgl. u. a. *Stephan Leimgruber*, Interreligiöses Lernen, München 2007, bes. 50-54; *Werner H. Ritter*, Kinder begegnen anderen Konfessionen und Religionen, in: Georg Hilger/ders., Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religions-

- unterrichts, München/Stuttgart 2006, 243-268, bes. 252-255; *Friedrich Schweitzer*, Religionspädagogik 2006, 170.
- 17 Vgl. *Karl Rahner/Herbert Vorgrimler*, Kleines Konzilskompendium, Ad gentes, Art. 7, 20. Aufl. Freiburg i. B. 1987.
- 18 Vgl. *Leimgruber*, Interreligiöses Lernen, München 2007, 54.
- 19 Vgl. dazu einführend: *Christian Danz*, Einführung in die Theologie der Religionen, Münster u. a. 2005; sowie *John Hick*, Religionen. Die menschlichen Antworten auf die Frage nach Leben und Tod, München 1996; *Paul F. Knitter*, Ein Gott – viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums, München 1988; *Perry Schmidt-Leukel*: Theologie der Religionen. Probleme, Optionen, Argumente, Neuried 1997; ders.: Gott ohne Grenzen. Eine christliche und pluralistische Theologie der Religionen, Gütersloh 2005 und im Überblick: *Hans Waldenfels*, Standpunkt und Standpunkte. Unterwegs zu einer Theologie der Religionen, in: *zmr* (Zeitschrift für Missionswissenschaft und Religionswissenschaft, 91 (2007), 5-15.
- 20 Vgl. *Ritter*, Kinder begegnen anderen Konfessionen und Religionen, 2006, 254.
- 21 Vgl. den Überblick bei *Stephan Leimgruber*, Interreligiöses Lernen, München 2007, 40ff.
- 22 Vgl. dazu auch ausführlicher *Hans Zirker*, Interreligiöses Lernen aus der Sicht katholischer Kirche und Theologie, in: Folkert Rickers/Eckart Gottwald (Hg.), Vom religiösen zu interreligiösen Lernen: Wie Angehörige verschiedener Religionen und Konfessionen lernen, Neukirchen-Vluyn 1998, 51-69.
- 23 Vgl. Enzyklika *Redemptoris Missio*. Über die fortdauernde Gültigkeit des missionarischen Auftrags (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls Nr. 1000), Bonn 1990, Nr. 55-57.
- 24 *Papst Benedikt XVI.* Ansprache an die Botschafter muslimischer Länder und Vertreter von muslimischen Gemeinschaften in Italien, Castelgandolfo 25. September 2006, in: *Osservatore Romano* (deutsche Ausgabe), Nr. 39, 29.09.2005, 5.
- 25 *Werner H. Ritter*, Mission/Absolutheitsanspruch/Theologie der Religionen, in: Rainer Lachmann/Gottfried Adam/ders.: Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch, 2. Aufl., Göttingen 2004, 240-254, 246f.

- 26 *Peter Kliemann/Friedrich Schweitzer*, Religion – Unterrichten – Lernen. Zwölf Fallbeispiele, Neukirchen-Vluyn 2007, 74.
- 27 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Der Religionsunterricht in der Schule, Bonn 1974, Abschnitt 2.5.1.
- 28 Vgl. dazu u. a. *Helga Kohler-Spiegel*, Chancen und Grenzen einer interreligiösen Religionspädagogik, in: Friedrich Schweitzer/Thomas Schlag (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh u. a. 2004, 173-185; *Werner Tzschetzsch*, Chancen und Grenzen einer interreligiösen Religionspädagogik, in: Friedrich Schweitzer/Thomas Schlag (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh u. a. 2004, 155-160; *Anke Edelbrock*, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Impulse und Anregungen aus der konfessionellen Kooperation für die Weiterentwicklung einer interreligiösen Religionspädagogik, in: Friedrich Schweitzer/Thomas Schlag (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh u. a. 2004, 186-196.
- 29 *Jürgen Kiechle/Hans-Georg Ziebertz*, Konfliktmanagement als Kompetenz interreligiösen Lernens, in: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 282-293, 287 und die folgenden Zitate.
- 30 *Uta Pohl-Patalong*: Interreligiöse Bildung, in: Godwin Lämmermann/Elisabeth Naurath/dies.: Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005, 100-106, 103.
- 31 Vgl. *Johannes Lähnemann*, Interreligiöses Lernen I: Islam, in: Gottfried Bitter u. a., Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 283-287, 285. Vgl. dazu auch *Martin Jäggle*, Interkulturell, -religiös, -konfessionell, in: Keryks 1 (2002), 175-186.
- 32 Vgl. dazu *Claus Peter Sajak* (Hg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Münster 2007.
- 33 Vgl. *Leimgruber*, Interreligiöses Lernen, München 2007, 89f.
- 34 Vgl. dazu z. B. *Manfred Riegger*, Planung und Gestaltung von Religionsunterricht. Elementarisierung umgesetzt anhand der Gleichniserzählung vom barmherzigen Vater und seinen zwei Söhnen (3. und 7. Jahrgangsstufe), Donauwörth 2005.
- 35 Schüler/innen der Sekundarstufe stimmten am stärksten dem Item zu „Religionsunterricht habe ihr Wissen über andere Religionen erweitert“



- (Anton A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, 3. Aufl. Stuttgart 2001, 62.
- 36 Vgl. z. B. den Überblick bei Herbert A. Zwergel, Kommunikation, in: Norbert Mette/Folkert Rickers (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 1077-1082.
- 37 Harold D. Lasswell, The Structure and Function of Communication in Society, in: Bernard Berelson/Morris Janowitz (Ed.), Reader in Public Opinion and Communication, 2<sup>nd</sup> Ed. New York 1966, 178-190, 184 (zuerst erschienen in: Lyman Bryson (Ed.), The Communication of Ideas, New York 1948, 37-51) (deutsch: Mathematische Grundlagen der Informationstheorie, München/Wien 1976).
- 38 Hein Retter, Studienbuch Pädagogische Kommunikation, 2., durchges. Aufl. Bad Heilbrunn 2002, 14.
- 39 Ebd., 15f.
- 40 Godwin Lämmermann, Religionsunterricht mit Herz, Hand und Verstand. Eine Methodenlehre für ganzheitlichen Unterricht, Neukirchen-Vluyn 2007, 129 und die folgenden Zitate.
- 41 Adel Theodor Khoury, Der Islam. Sein Glaube, seine Lebensordnung, sein Anspruch, 6. Aufl. Freiburg i. B. 2001, 113.
- 42 Lämmermann, Religionsunterricht mit Herz 2007, 129 und die folgenden Zitate.
- 43 Vgl. dazu u. a. Peter Biehl, Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999, 15 und Manfred Riegger, Fußball als Spiegel für den Religionsunterricht. Ein Beitrag zur Schulung religionsdidaktischer Urteilkraft, in: Religionspädagogische Beiträge (RpB) 57/2006 31-48, 37.
- 44 Vgl. Donald W. Winnicott, Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart 1973. Engl. Original: Playing and Reality, London 1971.
- 45 Retter, Studienbuch Pädagogische Kommunikation, 2002, 18.
- 46 Ebd.
- 47 Vgl. ebd., 19.
- 48 Vgl. dazu Aiman A. Mazyek, Wie kann der Dialog auch in Zukunft einen Beitrag zum Frieden und für Verständigung leisten?, in: Bernd Neuser, Dialog im Wandel. Der christlich-islamische Dialog, Anfänge, Krisen, neue Wege, Neukirchen-Vluyn 2005, 113-128, 125.

- 49 Vgl. dazu u. a. *Hansjörg Schmid/Klaus Barwig/Ayşe Almıla Akca*, Gesellschaft gemeinsam gestalten. Islamische Vereinigungen als Partner in Baden-Württemberg, Baden-Baden 2008.
- 50 Vgl. dazu *Hansjörg Schmid*, Theologische Themenfelder im Gespräch von Christen und Muslimen. Erfahrungen und Ergebnisse im gesellschaftlichen Kontext Deutschland, in: *Lebendiges Zeugnis* 63 (2008), 109-120.
- 51 *Retter*, Studienbuch Pädagogische Kommunikation, 2002, 17.
- 52 *Josef Ratzinger*, Kommentar zu Kap I und II von *Dei Verbum*, in: *LThK* 2/1967, hg. v. Heinrich Suso Brechter u. a., Das Zweite Vatikanische Konzil. Konstitutionen, Dekrete und Erläuterungen (lat.-dt.). Kommentare Teil II. Dogmatische Konstitution über die göttliche Offenbarung (*Dei Verbum*), 504-528, 516.
- 53 Vgl. dazu *Wilfried Engemann*, Kommunikation des Evangeliums als interdisziplinäres Projekt. Praktische Theologie im Dialog mit außertheologischen Wissenschaften, in: *Christian Grethlein/Helmut Schwier* (Hg.), *Praktische Theologie. Eine Theorie- und Problemgeschichte* (APrTh 33), Leipzig 2007, 137-232; *Christian Grethlein*, *Kommunikation des Evangeliums in der Mediengesellschaft*, Leipzig 2003; *ders.*, *Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis*, Göttingen 2005, bes. 148; *ders.* *Grundinformation Kasualien. Kommunikation des Evangeliums an Übergängen des Lebens*; *Norbert Mette*, *Einführung in die katholische Praktische Theologie*, Darmstadt 2005; *Reinhard Schmidt-Rost*, *Kommunikation des Evangeliums*, in: *Praktisch-Theologische Information (PThI)* 20 (2/2000), 88-90. In der Grundlegung unterschiedlich, aber in die gleiche Richtung zielend: *Matthias Scharer/Bernd J. Hilberath*, *Kommunikative Theologie*, Mainz 2002. Siehe auch: *Tobias Kläden* u. a. (Hg.), *Kommunikation des Evangeliums* (FS Udo Schmelzle), Münster u. a. 2008.
- 54 Vgl. *Johannes C. Hoekendijk*, *Die Zukunft der Kirche und die Kirche der Zukunft*, Stuttgart/Berlin 1964; *Ernst Lange*, Aus der „Bilanz“, in: *ders.*, *Kirche für die Welt*, München/Gelnhausen 1981, 63-160. Zu Ursprüngen und Rezeption dieses Begriffes vgl. *Martina Blasberg-Kuhnke*; *Erwachsene glauben*, St. Ottilien 1992, 170-178 sowie *Christian Grethlein/Michael Meyer-Blanck*, *Geschichte der Praktischen Theologie. Dargestellt anhand ihrer Klassiker*, Leipzig (1999) 2000, 1-65.

- 55 *Wilfried Engemann*, Personen und Zeichen im Prozeß der Kommunikation des Evangeliums. praktische Theologie als Theorie der Lebensäußerungen der Gemeinde, in: ders., Personen, Zeichen und das Evangelium (APrTh 23). Argumentationsmuster der Praktischen Theologie, Leipzig 2003, 37-50, 42.
- 56 *Engemann*, Kommunikation des Evangeliums als interdisziplinäres Projekt, 2007, 141 und das folgende Zitat.
- 57 Vgl. ebd., 145-150.
- 58 *Grethlein*, Fachdidaktik Religion, 2005, 293.
- 59 Ebd.
- 60 *Grethlein*, Kommunikation des Evangeliums, 2003, 21.
- 61 Vgl. *Reiner Preul*, Kommunikation des Evangeliums unter den Bedingungen der Mediengesellschaft, in: ders./Reinhard Schmidt-Rost (Hg.), Kirche und Medien, Gütersloh 2000, 9-50, 10.
- 62 *Mette*, Einführung, 2005, 20.
- 63 Vgl. z. B. *Michael Mayer-Blanck*, Praktische Theologie und Religion, in: Christian Grethlein/Helmut Schwier (Hg.), Praktische Theologie. Eine Theorie- und Problemgeschichte (APrTh 33), Leipzig 2007, 353-397, bes. 318-394.
- 64 *Eberhard Hauschildt*, Praktische Theologie und Mission, in: Christian Grethlein/Helmut Schwier (Hg.), Praktische Theologie. Eine Theorie- und Problemgeschichte (APrTh 33), Leipzig 2007, 457-509, 504.
- 65 Vgl. dazu *Ralph Kunz*, Kybernetik, in: Christian Grethlein/Helmut Schwier (Hg.), Praktische Theologie. Eine Theorie- und Problemgeschichte (APrTh 33), Leipzig 2007, 607-684.
- 66 *Mette*, Einführung, 2005, 19. Vgl. dazu z. B. *Karl Rahner*, Grundkurs des Glaubens, 2. Aufl. Freiburg i. B. 1976.
- 67 Vgl. u. a. *Engemann*, Kommunikation des Evangeliums, 2007, bes. 198-201.
- 68 Vgl. *Georg Langenhorst*, „Interreligiöses Lernen“ auf dem Prüfstand, in: Religionspädagogische Beiträge H. 50, 2003, 89-106, 103 und *Roland Kollmann*, Identität und interreligiöses Lernen im Kindergarten, in: Religionspädagogische Beiträge H. 57, 2006, 119-129 sowie *Matthias Hugoth*, Fremde Religionen – fremde Kinder? Leitfaden für interreligiöse Erziehung, Freiburg i. B. 2003 [vom Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK)].

- 69 Vgl. zur allgemeinen Einführungen und zu *Fritz Oser/Paul Gmünder*, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturge-netischer Ansatz, 4. Aufl. Gütersloh 1996; *Bernhard Grom*, Religions-pädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, 5. vollst. überarb. Aufl., Düsseldorf 2000; *Lothar Kuld*, Das Entscheidende ist unsichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen, Mün-chen 2001 und *Friedrich Schweitzer*, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, 4. überarb. u. erw. Aufl., Gütersloh 1999.
- 70 *Schweitzer*, Lebensgeschichte und Religion. 1999, 112 und das folgende Zitat.
- 71 *Lawrence Kohlberg*, The development of modes of moral thinking an choice in the years 10 to 16. Unpublished dissertation, Chicago 1958.
- 72 Vgl. *Jean Piaget*, Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt a. M. 1979 (1932) sowie *ders.*, Das Weltbild des Kindes, Frankfurt a. M. 1980.
- 73 *Lawrence Kohlberg*, Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-ent-wicklungstheoretische Ansatz, in: Wolfgang Edelstien/Fritz Oser/Peter Schuster (Hg.), Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsy-chologie und pädagogische Praxis, Weinheim 2001, 35-61, 41 (engl. Original 1976).
- 74 Die Beschreibung der Stufen erfolgt auf der Basis von Kohlbergs Stufen des moralischen Urteilens [vgl. *Lawrence Kohlberg* , The relationship of moral education to the broader field of values education, in: John R. Meyer/ Brian Burnham/John Cholvat (Eds.), Values education. Theory/ practice/problems/prospects, Waterloo 1975, 79-85; *ders.*, Foreword, in: Peter Scharf (Ed.), Readings in moral education, Minneapolis 1978, 2-15; *ders.*, Essays on moral development. Vol. 1. The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice, San Fran-cisco 1981; *ders.*, Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt a. M. 1995] sowie in Anlehnung an *Fritz Oser*, Moralentwicklung und Moralförderung, in: Detlef H. Rost (Hg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 2. überarb. u. erw. Aufl. Weinheim 2001, 471-477.
- 75 Vgl. *Kohlberg*, Moralstufen und Moralerwerb, 2001, 38.
- 76 Vgl. ebd.
- 77 Vgl. ebd.
- 78 Vgl. ebd.

- 79 Vgl. ebd.
- 80 Vgl. ebd.
- 81 Ebd.
- 82 Ebd.
- 83 Vgl. *Lutz H. Eckensberger*, Moralische Urteile als handlungsleitende soziale Regelsysteme im Spiegel der kulturvergleichenden Forschung, in: Alexander Thomas (Hg.), *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*, Göttingen 1993, 259-295, 276.
- 84 Vgl. u. a. *Gisela Tromsdorf*, Entwicklung im Kulturvergleich, in: Alexander Thomas (Hg.), *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*, Göttingen 1993, 103-143, 122f.
- 85 Vgl. *Eckensberger*, *Moralische Urteile*, 1993, 279.
- 86 Ebd., 261.
- 87 Vgl. *Tromsdorf*, *Entwicklung im Kulturvergleich*, 1993, 119.
- 88 *Eckensberger*, *Moralische Urteile*, 1993, 279f. und das folgende Zitat.
- 89 Vgl. *James W. Fowler/Heinz Streib/Barbara Keller*, *Manual for Faith Development Research*, 3rd edition Atlanta/ Bielefeld 2004 (zu beziehen über die Homepage von Heinz Streib an der Universität Bielefeld).
- 90 Vgl. besonders *James W. Fowler*, *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, 2. Aufl. Gütersloh 2000 (amerik. Original: *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco 1981) und *ders.*, *Glaubensentwicklung. Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit*, München 1989 (amerik. Original: *Faith Development and Pastoral Care*, Philadelphia 1987).
- 91 Vgl. dazu bes. *Fowler*, *Stufen des Glaubens*, 2000, 118f.
- 92 Vgl. ebd., 136-138 und *ders.*, *Glaubensentwicklung*, 1989, 83-85.
- 93 Vgl. dazu und zum Folgenden: *Fowler*, *Stufen des Glaubens*, 2000, 167-192 und *ders.*, *Glaubensentwicklung*, 1989, 91-96.
- 94 Vgl. zum Ganzen *Fowler*, *Stufen des Glaubens*, 2000, 201-217 und *ders.*, *Glaubensentwicklung*, 1989, 102-107.
- 95 Vgl. *Fowler*, *Glaubensentwicklung*, 1989, 102.
- 96 Vgl. zum Ganzen: *Fowler*, *Stufen des Glaubens*, 2000, 217-229 und *ders.*, *Glaubensentwicklung*, 1989, 107-110.
- 97 *James W. Fowler*, *Theologie und Psychologie in der Erforschung der Glaubensentwicklung*, in: *Concilium* 18 (1982), 444-447, 447.

- 98 *Sam Parks*, Fowlers Theorie der Glaubensentwicklung in der nordamerikanischen Diskussion, in: Karl Ernst Nipkow/Friedrich Schweitzer/James W. Fowler (Hg.), Glaubensentwicklung und Erziehung, 2. Aufl. Gütersloh 1989, 91-107, 100.
- 99 *Fowler*, Glaubensentwicklung, 1989, 113 und folgendes Zitat.
- 100 Vgl. dazu z. B. *Andreas Krapp/Bernd Weidenmann* (Hg.), Pädagogische Psychologie, 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim 2001 oder *Siegfried Preiser*, Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht, Weinheim und München 2003.
- 101 Vgl. *Schweitzer*, Lebensgeschichte und Religion, 1999, 162.
- 102 Vgl. dazu *Monika Scheidler*, Interkulturelles Lernen in der Gemeinde. Analyse und Orientierungen zur Katechese unter Bedingungen kultureller Differenz, Ostfildern 2002, 328.
- 103 Aus der Vielzahl von Büchern, in denen der Islam erklärt wird, seien folgende herausgegriffen, da in ihnen nicht nur Wissensbrocken serviert, sondern Zusammenhänge gestiftet werden: *Hans Küng*, Der Islam. Geschichte, Gegenwart, Zukunft, München 2004; *Annemarie Schimmel*, Islam, Stuttgart 1991 (preiswerte Ausgabe in Reclams Universalbibliothek); *Monika Tworuschka*, Grundwissen Islam. Religion, Politik und Gesellschaft, Münster 2002.
- 104 *Hans-Günter Heimbrock*, Religionsunterricht im Kontext Europa. Einführung in die kontextuelle Religionsdidaktik in Deutschland, Stuttgart u. a. 2004, 80.
- 105 Vgl. *Ursula Sieg*, Feste der Religionen. Werkbuch für Schulen und Gemeinden, Düsseldorf 2003; *Gerd Wagemann*, Feste der Religionen, Begegnung der Kulturen, München 2002; Vielfalt der Feste – Reichtum der Religionen. Feste der Weltreligionen in der multikulturellen Schule gestalten, Hamburg 1997; Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt (Hg.), Feste der Völker – ein multikulturelles Lesebuch. 70 Feste aus vielen Ländern und Religionen, spannend beschrieben, Frankfurt a. M. 1999.
- 106 Zum Folgenden *Karl Ernst Nipkow*, Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, 111-123.
- 107 Diese Szene ist auf der Grundlage einer Videodokumentation eines Forschungsprojekts an der Universität Bielefeld (*Heinz Streib*, Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt?

- Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, in: Peter Schreiner/  
Ursula Sieg/Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen,  
Gütersloh 2005, 230-243, 232) formuliert und abgeändert worden. Vgl.  
zum Ganzen auch *Barbara Asbrand*, Zusammen Leben und Lernen im  
Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädago-  
gischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klas-  
senverband der Grundschule, Frankfurt a. M. 2000.
- 108  *Gudrun Krämer*, Geschichte des Islam, München 2005, 20 (H. i. O.).
- 109 Vgl. *Khoury*, Der Islam, 2001, 130ff sowie *Hamideh Mohagheghi*, Theologie  
des Herzens. Im Gebet Liebe und Nähe Gottes erfahren, in: Hansjörg Schmid/  
Andreas Renz/Jutta Sperber (Hg.), „Im Namen Gottes ...“ Theologie und  
Praxis des Gebets in Christentum und Islam, Regensburg 2006, 54-70.
- 110 *Angela Grünert*, Es gibt keinen Gott außer Allah, sein Wort gilt als Ver-  
haltensnorm. Die fünf Säulen des Islam: Ramadan, Glaubensbekennt-  
nis, rituelle Gebete, Almosengabe und Mekkapilgerreise, in: Bundes-  
zentrale für politische Bildung, Weltreligion Islam, Bonn 2002, 21-24,  
23 und das folgende Zitat.
- 111 Vgl. *William Montgomery Watt/Alford T. Welch*, Der Islam. Mohammed  
und die Frühzeit, Islamisches Recht, Religiöses Leben, Stuttgart u. a.  
1980, 278.
- 112 *Karlo Meyer*, Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich-muslimische Begeg-  
nungen in den Klassen 2 bis 6, Göttingen 2006, 18 (Es werden hier die  
arabischen und türkischen Begriffe genannt, weil arabisch zwar die  
Originalsprache ist, aber durch die große Anzahl türkischstämmiger  
Muslime in Deutschland die türkische Version gängiger ist.).
- 113 *Watt/Welch*, Der Islam, 1980, 278.
- 114 *Meyer*, Lea fragt Kazim nach Gott, 2006, 18.
- 115 Ebd., 19.
- 116 Ebd.
- 117 *Ralf Elger*, Gebet, in: ders. (Hg.), Kleines Islam-Lexikon. Geschichte,  
Alltag, Kultur, Bonn 2004, 103. Vgl. dazu auch *Khoury*, Der Islam, 2001,  
133 und ausführlich *Adel Theodor Khoury*, Gebete des Islam, 1995.
- 118 *Watt/Welch*, Der Islam, 1980, 280.
- 119 *Meyer*, Lea fragt Kazim nach Gott, 2006, 21.
- 120 Vgl. *Friedemann Schulz v. Thun*, Miteinander Reden 1. Störungen und  
Klärungen, Reinbek bei Hamburg 1981, 15.

- 121 Vgl. ebd., 45.
- 122 Vgl. *Auernheimer*, Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, 2003, 110.
- 123 Ebd., 107.
- 124 Vgl. *Hans Zirker*, Erfahrungen mit einem fremden Buch, in: Katechetische Blätter 119 (2004), 316-318, 318. Vgl. dazu auch *Hansjörg Schmid/Andreas Renz/Jutta Sperber* (Hg.), „Im Namen Gottes ...“ Theologie und Praxis des Gebets in Christentum und Islam, Regensburg 2006 und *Gerda Riedl*, Modell Assisi. Christliches Gebet und interreligiöser Dialog in heilsgeschichtlichem Kontext, Berlin u. a. 1998.
- 125 Vgl. dazu: *Meyer*, Lea fragt Kazim nach Gott, 2006, 22.
- 126 Abgeändert formuliert nach *Heinz Streib*, Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? 2005, 332f.
- 127 Ebd., 233 und das folgende Zitat.
- 128 Alle Zitate *Auernheimer*, Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, 2003, 24.
- 129 Vgl. *Georg Langenhorst*, Aufgaben und Inhalte religiöser Erziehung (Theologie im Fernkurs: Lehrbrief 12), Würzburg 2007, 50.
- 130 Vgl. dazu den Überblick von *Hans Mendl*, Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung, in: ders. (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster u. a. 2005, 9-28 und *Gerhard Büttner* (Hg.), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006 und die bibeldidaktische Umsetzung von *Ulrich Kropp*, Schülerinnen und Schüler als „Exegeten“ oder als „Raumfahrer“ im biblischen Zeichenuniversum? Bibeldidaktische Suchbewegungen zwischen Entwicklungspsychologie und Semiotik, in: Gottfried Adam u. a. (Hg.), Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch, 2. Aufl. Münster u. a. 2007, 152-157.
- 131 *Gabriele Reinmann-Rothmeier/Heinz Mandl*, Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: Bernd Weidenmann/Andreas Krapp/Manfred Hofer/Günter-L. Huber/Heinz Mandl (Hg.), Pädagogische Psychologie, Weinheim 2001, 603-648, 614.
- 132 *Gabi Reinmann*, Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen, Lengerich 2005, 155.



- 133 Ebd.
- 134 *Reinmann-Rothmeier/Mandl*, Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, 2001, 615.
- 135 Vgl. dazu *Mendl*, Konstruktivismus, 2005, 15f und die folgenden Zitate.
- 136 Vgl. zum Ganzen auch *Manfred Riegger*, Südosterweiterung der Europäischen Union, 2007 sowie *Stephan Leimgruber*, Interreligiöses Lernen, 2007, bes. 82-90 und *Claus Peter Sajak*, Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, Münster 2005.
- 137 *Bernhard Waldenfels*, Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Frankfurt a. M. 1997, 20f.
- 138 *Ortfried Schöffter*, Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit, in: ders. (Hg.), Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung, Opladen 1991, 11-42. Vgl. dazu auch *Annette C. Hammerschmidt*, Fremdverstehen. Interkulturelle Hermeneutik zwischen Eigenem und Fremdem, München 1997; *Theo Sundermeier*, Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen 1996; *Ulrich Kropac*, Religiöse Pluralität als religionspädagogische Herausforderung, in: Chr. Böttigheimer/H. Filser (Hg.), Kircheneinheit und Weltverantwortung, Regensburg 2006, 471-486, bes. 472-475.
- 139 Vgl. *Steffen Kühnel/Jürgen Leibold*, Islamophobie in der deutschen Bevölkerung: Ein neues Phänomen oder nur ein neuer Name? Ergebnisse von Bevölkerungsumfragen zur gruppenbezogenen Menschenfreundlichkeit 2003 bis 2005, in: Monika Wohlrab-Sahr/Levent Tezcan (Hg.), Konfliktfeld Islam in Europa (Soziale Welt, Sonderband 17), Nomos 2007, 135-154.
- 140 Vgl. dazu *Milton Bennett*, Towards Ethnorelativism. A Developmental Model of intercultural Sensitivity, in: R. Michael M. Paige (Ed.), Education for the intercultural Experience, 4<sup>th</sup> Ed. Yarmouth 2001.
- 141 *Klaus König*, Fremdes verstehen lernen. Zwischen Abgrenzung und Anerkennung, in: Katechetische Blätter 124 (1999), 299-304, 300 und ders., Menschen anderer Kulturen und Religionen begegnen – Interkulturelles und interreligiöses Lernen, in: Katholisches Schulkommissariat in Bayern (Hg.), Handreichung zum Lehrplan Katholische Religions-

- lehre. Materialien für den Religionsunterricht an Grundschulen, München 2002, 112-120.
- 142 *Alois Wierlacher* (Hg.), Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung, München 1993, 110 und das folgende Zitat.
- 143 *Willy Michel*, Die Außensicht der Innensicht. Zur Hermeneutik einer interkulturell ausgerichteten Germanistik, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17, 11-33, 27f.
- 144 *König*, Fremdes verstehen, 1999, 302 und das folgende Zitat.
- 145 Ebd., 301 und die folgenden Zitate.
- 146 *Manfred Sader*, Toleranz und Fremdsein. 16 Stichworte zum Umgang mit Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit, Weinheim/Basel 2002, 54.
- 147 *König*, Fremdes verstehen, 1999, 303 und die folgenden Zitate.
- 148 Vgl. *Kühnel/Leibold*, Islamophobie, 2007, 137.
- 149 Vgl. ebd., 135.
- 150 Ebd., 137.
- 151 Ebd., 143.
- 152 *Alexander Renkl*, Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird, in: Psychologische Rundschau 47 (1996), 78-92.
- 153 *Axel Honneth*, Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M. 1994.
- 154 *Johann Baptist Metz/Hans-Egon Bahr*, Augen für die Anderen, München 1991, 59.
- 155 *Honneth*, Kampf um Anerkennung, 1994, 121.
- 156 Vgl. ebd., 151.
- 157 Ebd., 45.
- 158 Vgl. dazu u. a. *Hansjörg Schmid/Andreas Renz/Jutta Sperber/Duran Terzi* (Hg.), Identität durch Differenz? Wechselseitige Abgrenzungen in Christentum und Islam, Regensburg 2007.
- 159 Vgl. z. B. *Bekir Alboga/Georg Bienemann/Werner Höbsch*, Dialogbereit. Christen und Muslime im Gespräch – eine Klärungshilfe, Münster 2007. Für 5 Euro zu beziehen bei: Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz Nordrhein-Westfalen e. V., Salzstraße 8, 48143 Münster, Tel. 0251/54027, e-mail: thema-jugend@t-online.de. Materialsammlungen des Projekts der drei großen Religionen für fried-

- liches Zusammenleben in Deutschland „Weißt du, wer ich bin?“ [www.weistduwerichbin.de](http://www.weistduwerichbin.de)
- 160 Vgl. z. B. [www.berlin.de/lb/intmig/publikationen/kalender/index.html](http://www.berlin.de/lb/intmig/publikationen/kalender/index.html)
- 161 Vgl. z. B. Aktion Jugendschutz [Hg.], Elternarbeit: Türöffner und Stolpersteine. Elternarbeit mit türkischen Familien als Beitrag zur Gewaltprävention, München 2005. Für 4,50 Euro zu beziehen bei: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e. V., Fasaneriestr. 17, 80636 München, Tel. 089/1215730; e-mail: [info@aj-bayern.de](mailto:info@aj-bayern.de); [www.bayern.jugendschutz.de](http://www.bayern.jugendschutz.de)
- 162 Zur methodischen Umsetzung vgl. z. B. *Richard Schlüter*, Methoden des interreligiösen Lernens. Grundsätzliche Überlegungen, in: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 556-566; *Claus Peter Sajak*, Interreligiöses Lernen an Zeugnissen fremder Religionen, in: Ludwig Rendle (Hg.), Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 2007, 342-350.
- 163 Vgl. dazu z. B. *Christian W. Troll*, Unterscheiden um zu klären. Orientierung im christlich-islamischen Dialog, Freiburg i. B. 2007.



Wenn Ängste und Vorurteile das Zusammenleben von Christen und Muslimen prägen, wird interreligiöses Lernen bzw. interreligiöse Bildung immer bedeutsamer. Da sich aufgrund von Globalisierung, Pluralisierung, Individualisierung u. a. die Sozialgestalt gelebter Religionen ausdifferenziert, steigt die Komplexität in Kommunikationsprozessen zwischen Menschen muslimischen und christlichen Glaubens und damit auch die Notwendigkeit diese entsprechend präzise zu erfassen. Aus diesem Grund werden hier in einem interdisziplinären Gespräch Potenziale einer Kommunikation des Glaubens ausgelotet und für die kommunikative Praxis interreligiöser und interkultureller Lehr-Lernprozesse fruchtbar gemacht.

*Dr. Manfred Riegger*, geb. 1967, ist Akademischer Rat am Lehrstuhl für Didaktik des Katholischen Religionsunterrichts und Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Augsburg und Privatdozent für Religionsdidaktik, Religionspädagogik und Katechetik an der Philosophisch-Theologischen Hochschule der Salesianer Don Boscos in Benediktbeuern, Theologische Fakultät.